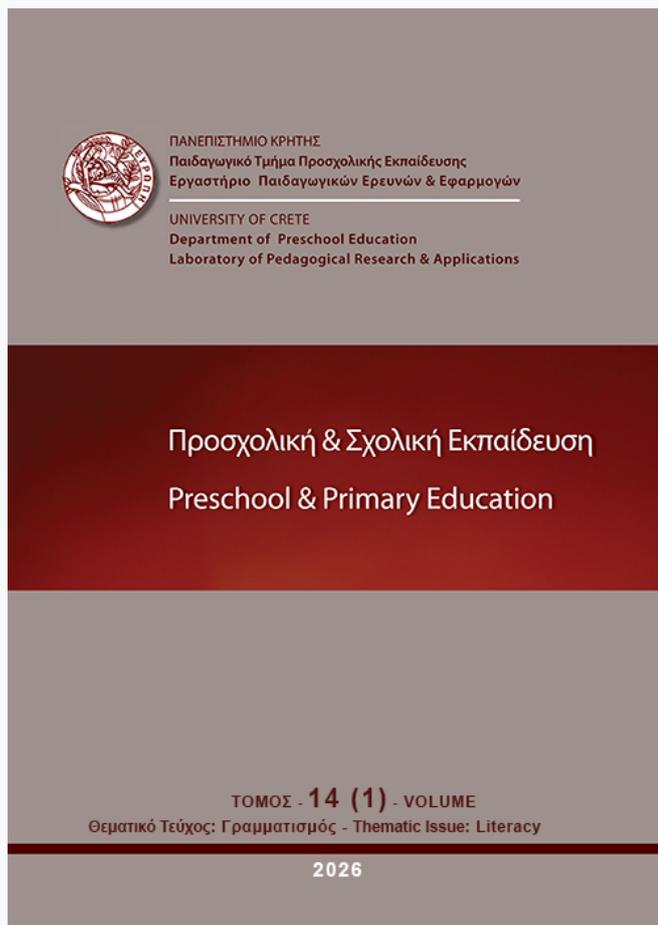


Preschool and Primary Education

Τόμ. 14, Αρ. 1 (2026)

Θεματικό τεύχος: Γραμματισμός



Εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος για τη συνεργασία οικογένειας-νηπιαγωγείου-κοινότητας για τον γραμματισμό και σύνδεση με τις σχετικές ικανότητες των παιδιών και τις πρακτικές γονικής εμπλοκής

Ειρήνη Παπαναστασάτου, Ευθυμία Πεντέρη

doi: [10.12681/ppej.39766](https://doi.org/10.12681/ppej.39766)

Copyright © 2025, Ειρήνη Νικόλαος Παπαναστασάτου S.I., Ευθυμία Πεντέρη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαναστασάτου Ε., & Πεντέρη Ε. (2026). Εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος για τη συνεργασία οικογένειας-νηπιαγωγείου-κοινότητας για τον γραμματισμό και σύνδεση με τις σχετικές ικανότητες των παιδιών και τις πρακτικές γονικής εμπλοκής. *Preschool and Primary Education*, 14(1), 179–207.
<https://doi.org/10.12681/ppej.39766>

Εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος για τη συνεργασία οικογένειας-νηπιαγωγείου-κοινότητας για τον γραμματισμό και σύνδεση με τις σχετικές ικανότητες των παιδιών και τις πρακτικές γονικής εμπλοκής

Ειρήνη Παπαναστασάτου
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ευθυμία Πεντέρη
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη. Παρά την πλούσια θεωρητική τεκμηρίωση που υπάρχει για τη σημασία της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινότητας ως προς την προαγωγή του γραμματισμού, οι σχετικές καταγεγραμμένες παρεμβάσεις στη χώρα μας είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Η παρούσα μελέτη διερευνά την επίδραση ενός συνεργατικού προγράμματος Σχολείου - Οικογένειας - Κοινότητας για τον γραμματισμό στις ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης με έμφαση στις γνώσεις τους σχετικά με τον γραπτό λόγο και στις πρακτικές γονικής εμπλοκής. Η σχεδίαση και υλοποίηση της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης βασίστηκε στο μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein, καθώς και στους στόχους του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα στην Προσχολική Εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων στην προφορική, γραπτή και πολυγλωσσική επικοινωνία. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο συνεργατικής έρευνας δράσης. Ακολουθήθηκε ένας οριζοντιώδης πειραματικός σχεδιασμός με προέλεγχο και μεταέλεγχο των ομάδων με τη συμμετοχή δέκα δημόσιων νηπιαγωγείων από πέντε νομούς της Ελλάδας. Για την αξιολόγηση των γνώσεων των παιδιών για τον γραπτό λόγο χορηγήθηκε το Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο των Παιδιών για παιδιά ηλικίας 4-7. Για τη διερεύνηση των πρακτικών γονικής εμπλοκής αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Γονικής Εμπλοκής για τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο, εκδοχή γονέων. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την επίδραση της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας-Κοινότητας στις γνώσεις για τον γραπτό λόγο των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και στις πρακτικές γονικής εμπλοκής και διατυπώνονται προτάσεις με αναφορά στις εκπαιδευτικές τους προεκτάσεις.

Λέξεις - Κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, γραμματισμός, κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, συνεργασία σχολείου-οικογένειας- κοινότητας

Summary: Literacy is a multidimensional concept that includes broader communication and comprehension skills and is closely linked to the socio-cultural context and new communication conditions. Early childhood is considered a critical period for laying the necessary foundations to support a child's path to literacy, with the family and social environment having essential roles. Despite the rich theoretical and empirical documentation on the importance of family-school cooperation for promoting literacy, the relevant reported interventions in Greece are minimal. This study investigates the impact of a

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Ειρήνη Παπαναστασάτου*, Φαρακλάτα Κεφαλληνίας, TK 28100. e-mail: ei-papana@psed.duth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

collaborative school-family-community literacy programme involving parents on the literacy skills of kindergarten children. Epstein's model of overlapping spheres of influence applies to the broader systemic way of looking at the relationship between school, family, and community. The socio-pedagogical intervention, grounded in Epstein's model of overlapping spheres and aligned with the goals of the new national curriculum for pre-school education, promotes a genuine collaboration between these spheres using participatory action research support agency and participation for all stakeholders. An experimental design with pre-testing and post-testing of the groups was followed, with the participation of ten public kindergartens from five prefectures of Greece. The Children's Writing Knowledge Assessment Criterion for children aged 4-7 was administered to assess children's writing knowledge. This tool is suitable for young children developing literacy skills, allowing observation and recording of skills related to emergent literacy. It examines children's ability to handle books, recognize reading time, distinguish text from pictures, and understand basic writing concepts such as words, letters, lowercase, and capitalization, as well as the order and punctuation of text. The Parental Engagement Questionnaire for Literacy in Kindergarten was used to investigate parental involvement practices. One hundred twenty-six children participated in the survey after having obtained the written consent of the parents/guardians and the necessary permission from the Ethics Committee of the Department of Early Childhood Education Sciences of the Democritus University of Thrace. The results confirm the effect of school-family-community cooperation on preschool children's understanding of written language and parental involvement for literacy and discuss their educational implications.

Keywords: preschool education, literacy, socio-pedagogical programme, School-Family-Community collaboration

Εισαγωγή

Ο γραμματισμός συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει ευρύτερες ικανότητες επικοινωνίας και κατανόησης και είναι στενά συνδεδεμένος με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τις νέες συνθήκες επικοινωνίας (Πεντέρηκ.ά., 2022α, 2022β). Αποτελεί μια διαρκή και σύνθετη κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία, η οποία οικοδομείται σταδιακά μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφόρων πλαισίων ανάπτυξής τους (Jeager, 2017).

Η αντίληψη για την έννοια του γραμματισμού μεταβάλλεται διαχρονικά, αντανakλώντας τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές και εκπαιδευτικές συνθήκες. Από έναν στενό, παραδοσιακό ορισμό που περιόριζε τον γραμματισμό στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, η έννοια του γραμματισμού έχει διευρυνθεί, ώστε να συμπεριλαμβάνει πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας, καθώς και την κριτική και κοινωνική διάσταση της χρήσης της γλώσσας. Στη σύγχρονη εποχή, θεωρείται πλέον δεδομένο ότι ο γραμματισμός αποτελεί κυρίως ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται εντός του κοινωνικού πλαισίου και σχετίζεται άμεσα με τα κοινωνικά και γλωσσικά εφόδια κάθε ατόμου, τα οποία είναι μοναδικά και διαφοροποιημένα (Bloome & Kim, 2016). Υπό το πρίσμα αυτό, ο γραμματισμός, δεν περιορίζεται μόνο στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών ικανοτήτων, που αφορούν τόσο την προφορική όσο και τη γραπτή επικοινωνία, απαραίτητων για την ενεργή συμμετοχή σε μια πολυτροπική και ψηφιακή εποχή. Στην παρούσα εργασία ακολουθείται ο προσδιορισμός που δίνει το Συμβούλιο της Ευρώπης:

«Η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης, έκφρασης, δημιουργίας και ερμηνείας εννοιών, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων, τόσο προφορικά όσο και γραπτά, αξιοποιώντας οπτικά, ηχητικά/ακουστικά και ψηφιακά μέσα σε διάφορα επιστημονικά και κοινωνικά πλαίσια. Περιλαμβάνει την ικανότητα επικοινωνίας και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με άλλους με αποτελεσματικό, κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο». (Council of the European Union, 2018, p.8).

Η προσχολική ηλικία θεωρείται μια εξαιρετικά σημαντική περίοδος για τη θεμελίωση των απαραίτητων βάσεων που θα στηρίξουν την πορεία του παιδιού προς τον γραμματισμό (UNICEF, 2019), με το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο (Bloome & Kim, 2016). Σύμφωνα με το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη κ.ά., 2022α, 2022β), οι ικανότητες γραμματισμού που αναμένεται να αναπτύξουν τα παιδιά αφορούν σε ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων για την προφορική και γραπτή επικοινωνία, λαμβάνοντας υπόψη τόσο την πολυτροπική μορφή της επικοινωνίας σήμερα, όσο και την ανάγκη ενίσχυσης της πολυγλωσσικής επίγνωσης των παιδιών από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Ο γραμματισμός αναπτύσσεται μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές πρακτικές, οι οποίες μεταφέρουν τη μάθηση πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης, ενδυναμώνοντας τη σύνδεσή της με την καθημερινή ζωή και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Η ενίσχυση αυτών των ικανοτήτων προϋποθέτει τη στενή και ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Η σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2012) αναδεικνύει τον γραμματισμό ως κοινωνικό φαινόμενο, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενεργοποίησης και υποστήριξης της οικογένειας για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας γραμματισμού, τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες. Έρευνες δείχνουν ότι οι γονικές πρακτικές συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, όπως φωνολογική επίγνωση, κατανόηση κειμένου και αφήγηση (Erstein et al., 2019· Jordan et al., 2010· Reese et al., 2010). Το είδος των εμπειριών γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και η έλλειψή τους (Altun et al., 2018) μπορεί να προβλέψουν την εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Σύμφωνα με τους Neuman και Dickinson (2006), οι προσπάθειες των γονέων να ενισχύσουν τον γραμματισμό των παιδιών συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξή του και στην προετοιμασία τους για το σχολείο. Η συμμετοχή των γονέων επιδρά θετικά στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών (Erstein et al., 2019), ενισχύει την κατάκτηση θεμελιωδών γνώσεων για τον γραπτό λόγο, βελτιώνει δεξιότητες προφορικού λόγου, όπως της κατανόησης ιστορίας και της αφήγησης (Jordan et al., 2000), αυξάνει ποσοτικά το λεξιλόγιό τους και βοηθά συνολικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Saint-Laurent & Giasson, 2005).

Η γονική εμπλοκή για τον γραμματισμό των παιδιών μπορεί να οριστεί ως η συμμετοχή των γονέων - ή άλλων κύριων φροντιστών - σε πρακτικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών σε όλα τα πλαίσια της καθημερινής εμπειρίας των παιδιών και η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης. Η εμπλοκή αυτή εκδηλώνεται σε δύο επίπεδα: ποσοτικό και ποιοτικό. Η ποσοτική διάσταση της εμπλοκής αναφέρεται στον χρόνο, τη συχνότητα και το είδος των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς. Η ποιοτική διάσταση σχετίζεται με τη φύση των αλληλεπιδράσεων, με έμφαση στην ενθάρρυνση, τη στήριξη και το θετικό συναισθηματικό περιβάλλον που προάγει την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών.

Στη βιβλιογραφία συνήθως συζητούνται οι πρακτικές των γονέων στα μικροσυστήματα του παιδιού (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα) που αφορούν στην ποσοτική διάσταση της γονικής εμπλοκής. Η διάσταση αυτή της γονικής εμπλοκής αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην εδραίωση των συμπεριφορών γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Newland et al., 2011), όπως για παράδειγμα το πόσο συχνά διαβάζει κάποιος στο παιδί ή με ποια συχνότητα επισκέπτεται τη βιβλιοθήκη, κτλ. (Karrass et al., 2003).

Πέρα όμως από αυτά τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της γονικής εμπλοκής, τα τελευταία χρόνια αρχίζει να αναδεικνύεται πιο συστηματικά η σημασία της ποιότητας του περιβάλλοντος μάθησης στο σπίτι (Sylva et al., 2010) και των αλληλεπιδράσεων γονέα - παιδιού αλλά και γονέα - εκπαιδευτικών. Η ποιοτική αυτή διάσταση της γονικής εμπλοκής, αν και δεν συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία, φαίνεται ότι επιδρά καθοριστικά τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών ευρύτερα, αλλά και αναφορικά με τον γραμματισμό των παιδιών

προσχολικής ηλικίας (Logan et al., 2019· Rowe & Zuckerman, 2016· Timmons & Pelletier, 2015). Η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης, όπως ο έπαινος, η ενθάρρυνση, η ανταπόκριση και ο ενθουσιασμός των γονέων κατά την ανάγνωση, ενισχύει τη θετική εμπλοκή των παιδιών σε κοινές δραστηριότητες γραμματισμού (Dowdall et al., 2019· Landry et al., 2012). Οι χαλαρές, χωρίς πίεση, και ευχάριστες αλληλεπιδράσεις γονέα - παιδιού κατά τη διάρκεια εμπειριών γραμματισμού προάγουν μια πιο θετική στάση των παιδιών απέναντι στην εμπλοκή σε αυτές, ενισχύοντας την ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων για τον γραμματισμό (Deckner et al., 2006· Lin et al., 2012). Αντίθετα, οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις (επικριτική στάση των γονέων, έλλειψη διαθεσιμότητας, πίεση ως προς το αποτέλεσμα, κτλ.) σχετίζονται με μειωμένο ενδιαφέρον και μεγαλύτερη απόσπαση προσοχής των παιδιών κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων, όπως η ανάγνωση παραμυθιών (Bus, 2001). Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να καταλήξει να μην έχει τα μέγιστα θετικά οφέλη για τα παιδιά, αν η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού χαρακτηρίζεται από αρνητικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα την αυταρχική συμπεριφορά του γονέα (Bergin, 2001).

Οι πρακτικές γονικής εμπλοκής για να έχουν θετική επίδραση στα μικρά παιδιά, πρέπει μέσα από τη σχέση γονέα-παιδιού να μπορούν να ενεργοποιήσουν το γνωστικό κεφάλαιο αλλά και τον συναισθηματικό τους κόσμο (Στελλάκης, 2007). Η Meng (2021) διερευνώντας τον ρόλο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέα και παιδιού προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων γραμματισμού, ανέδειξε ότι παράγοντες, όπως η θετική στάση των γονέων και η αφοσίωση των παιδιών, επιδρούν θετικά στα αποτελέσματα γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η μελέτη τονίζει τη σημασία των ποιοτικών αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο της ανάπτυξης δεξιοτήτων σχετικών με τον γραμματισμό, πέρα από την απλή έκθεση σε δραστηριότητες γραμματισμού. Στο ίδιο πεδίο, η συνεργασία του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, ως τα κυρίαρχα πλαίσια έκθεσης των παιδιών σε εμπειρίες γραμματισμού, καθώς και η κατανόηση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, θεωρούνται καθοριστικές για την προαγωγή του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία (Jeager, 2017· Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2022).

Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων που προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των κυρίαρχων πλαισίων ανάπτυξης του παιδιού με στόχο την ενίσχυση του γραμματισμού τους. Η πλειονότητα ωστόσο αυτών των προγραμμάτων εστιάζει στην ποσοτική διάσταση της γονικής εμπλοκής, ενώ απώτερος στόχος τους είναι κυρίως η αλλαγή στάσεων και συνθηκών των γονέων στο σπίτι, ώστε να επιτευχθούν ευνοϊκές αλλαγές στο οικογενειακό περιβάλλον που θα ωφελήσουν στη συνέχεια το παιδί (Emerson et al., 2012· Henderson & Mapp, 2002). Αυτή η προσέγγιση υποδηλώνει μια περιοριστική οπτική, καθώς τείνει να αντιμετωπίζει το σχολείο και την οικογένεια ως ξεχωριστά συστήματα, παραβλέποντας τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και τη δυναμική της λειτουργίας τους ως κοινότητα μάθησης. Υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής τα δύο αυτά συστήματα χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν στο πλαίσιο συνεκπαίδευσης, υπό την έννοια ότι οι ανταλλαγές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών όχι μόνο εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα παιδιά, αλλά συμβάλλουν στη μάθηση των ίδιων, με σημαντικά οφέλη στην αποτελεσματική εκπλήρωση του ρόλου τους για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Μολωνάκου-Κεκέ, 2019). Είναι, συνεπώς, σημαντικό να εξεταστεί η επίδραση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας στην καλλιέργεια του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, υιοθετώντας ένα ολιστικό και συστημικό μοντέλο, σύμφωνα με τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σύγχρονου σχολείου αλλά και τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών για τον γραμματισμό στην προσχολική ηλικία (Πεντέρη κ.ά., 2022α, 2022β). Ένα τέτοιο μοντέλο ενισχύει την αρμονική σύμπραξη ανάμεσα σε αυτούς τους φορείς και προωθεί τη συνέχεια στη μάθηση και την εκπαίδευση, αντιμετωπίζοντας το σχολείο και την οικογένεια ως αλληλεπιδρώντα συστήματα (Duffy & Gallagher, 2017).

Συστημικά μοντέλα και ανάπτυξη γραμματισμού. Η συλλογιστική του κοινωνικο-παιδαγωγικού προγράμματος

Στη βάση των συστημικών θεωρήσεων για την ανάπτυξη του ατόμου τα σύγχρονα κοινωνικοπαιδαγωγικά μοντέλα εστιάζουν στην ανάγκη να ιδωθεί η σύνδεση των βασικών πλαϊσίων ανάπτυξης του παιδιού υπό το πρίσμα μιας συνθήκης συνεργατικών μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων. Η βιοοικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1995) παρέχει ένα πολύτιμο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της κοινωνικής κατασκευής του γραμματισμού, προσδιορίζοντας πώς οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας επηρεάζουν την ανάπτυξη του γραμματισμού (Farrant & Zubrick, 2012· Jeager, 2017). Με βάση τη συλλογιστική αυτή, η ανάπτυξη του γραμματισμού δεν μπορεί να ιδωθεί ως αποτέλεσμα μόνο των ατομικών προδιαθέσεων και προσπαθειών ή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ούτε εξαρτάται αποκλειστικά από το σχολείο ή την οικογένεια ως μεμονωμένα πλαίσια. Αντίθετα θεωρείται προϊόν ενός πολυεπίπεδου και δυναμικού δικτύου αλληλεπιδράσεων που αγκαλιάζει όλα τα πλαίσια μέσα στα οποία μεγαλώνει το παιδί. Το βιοοικολογικό μοντέλο, όπως προτάθηκε από τον Bronfenbrenner (1995), τοποθετεί στο επίκεντρο το ίδιο το άτομο με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του. Γύρω από το παιδί σημειώνονται τέσσερα κύρια επίπεδα επιρροής, τα οποία αναλύουμε εδώ με βάση την ανάπτυξη του γραμματισμού:

1. Η ανάπτυξη του γραμματισμού ξεκινά από το μικροσύστημα που περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με άτομα και θεσμούς στα περιβάλλοντα που συμμετέχει άμεσα, όπως σπίτι, σχολείο, φίλοι, όπου λαμβάνουν χώρα οι εγγείς διεργασίες (π.χ. η αλληλεπίδραση του παιδιού με γονείς, εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους). Ειδικότερα, η οικογένεια, με τον υποστηρικτικό της ρόλο και την εξασφάλιση εμπειριών αναδυόμενου γραμματισμού, θέτει τις πρώτες βάσεις του. Αυτές οι διεργασίες γίνονται σταδιακά πιο σύνθετες με την πάροδο του χρόνου, επηρεαζόμενες από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων και από τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία πραγματοποιούνται, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά εισέρχονται στην επίσημη εκπαίδευση. Στο σχολείο το παιδί διευρύνει την κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου μέσα από οργανωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες, αλλά και τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές.

2. Η έννοια του μεσοσυστήματος είναι κρίσιμη και αφορά την ανάπτυξη σχέσεων και συστημικών αλληλεπιδράσεων, τη διασύνδεση δηλαδή των μικροσυστημάτων (π.χ. οι σχέσεις και οι συνεργασίες ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς), έχοντας καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση της απαιτούμενης συνέχειας και συνέπειας στις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού, καθώς μεταβαίνει καθημερινά από το ένα πλαίσιο στο άλλο (Πεντέρη κ.ά., 2022β). Ζητούμενο βέβαια αποτελεί η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τη συμβολή όλων όσοι συμμετέχουν στα μικροσυστήματα, καθώς οι ποιοτικές σχέσεις είναι αυτές που προάγουν τα θετικά αποτελέσματα στα παιδιά. Το μεσοσύστημα αναγνωρίζει ότι το παιδί επηρεάζεται άμεσα, όταν υπάρχει συνέπεια και συνέργεια ανάμεσα στα πλαίσια που το περιβάλλουν. Στην προσχολική εκπαίδευση η κατανόηση της λειτουργίας του μεσοσυστήματος είναι ιδιαίτερα σημαντική σε ό,τι αφορά την ανάγκη, τη σημασία αλλά και τη διαχείριση της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013, 2017). Έτσι η ανάπτυξη του γραμματισμού εξαρτάται όχι μόνο από το τι συμβαίνει μέσα στα μικροσυστήματα, όπως η διδασκαλία στο σχολείο ή οι γονικές πρακτικές στο σπίτι, αλλά και από τις συνδέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων. Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου είναι να γεφυρώσει αυτές τις εμπειρίες, καλλιεργώντας τη συνεργασία με την οικογένεια, υποστηρίζοντας τη λειτουργία της συνεκπαίδευσης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

3. Επιπλέον, η ανάπτυξη του γραμματισμού επηρεάζεται από το εξωσύστημα, δηλαδή υποσυστήματα στα οποία το παιδί δεν συμμετέχει άμεσα, αλλά επιδρούν έμμεσα, όπως ο χώρος

εργασίας των γονέων, οι σχολικές επιτροπές ή το σύστημα υγείας. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα εργασίας ενός γονέα μπορεί να επηρεάσει τον χρόνο και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών του με το παιδί. Τα εξωσυστήματα αυτά έχουν διαφορετική βαρύτητα, ανάλογα με την εγγύτητα και τη σημασία τους στην καθημερινότητα του παιδιού.

4. Τέλος, οι εμπειρίες γραμματισμού επηρεάζονται από το μακροσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει ευρύτερες πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες που διαμορφώνουν το πλαίσιο ανάπτυξης. Οι παράγοντες αυτοί καθορίζουν το γενικότερο πλαίσιο, στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται, διαμορφώνοντας τις στάσεις και τις ευκαιρίες για την κατάκτηση του γραμματισμού. Οι αντιλήψεις για τον γραμματισμό, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και η εκτίμηση της κοινότητας για τη μάθηση και την εκπαίδευση επηρεάζουν τόσο το σχολείο, όσο και την οικογένεια. Σε κοινωνίες που δίνεται έμφαση στην επίσημη εκπαίδευση και μάθηση, είναι πιο πιθανό να ενθαρρύνεται η ενίσχυση του γραμματισμού από όλα τα επίπεδα του οικοσυστήματος.

Η βιοοικολογική αυτή προσέγγιση εστιάζοντας στη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση των συστημάτων που περιβάλλουν το παιδί, προτείνει την υιοθέτηση πρακτικών που διευκολύνουν τη σύνδεση των πλαισίων για την αποτελεσματικότερη καλλιέργεια του γραμματισμού. Αντί το σχολείο και η οικογένεια να λειτουργούν απομονωμένα, ενθαρρύνονται να λειτουργούν ως αλληλοσυνδεόμενα μέρη ενός δυναμικού δικτύου που υποστηρίζει την εκπαίδευση, ενισχύει τη συμμετοχή της κοινότητας, και δημιουργεί ένα πλούσιο περιβάλλον μάθησης και ανάπτυξης για όλους τους συμμετέχοντες. Απαιτείται μια ολιστική, συστημική προσέγγιση που προάγει τη συνέχεια στη μάθηση και την εκπαίδευση όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Η κατάκτηση του γραμματισμού συνιστά μια κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη το γνωσιακό κεφάλαιο των παιδιών και επενδύει στις θετικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πολλαπλών πλαισίων ανάπτυξης του παιδιού, μετουσιώνοντας αυτές τις αλληλεπιδράσεις σε ένα δίκτυο συνεργασίας (Penderi et al., 2023).

Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2011) αποτελεί μια εφαρμογή του ευρύτερου συστημικού τρόπου θεώρησης για τη σχέση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής στο μοντέλο της Epstein υποστηρίζουν την παραδοχή για τη σημασία αλληλεπίδρασης και των τριών περιβαλλόντων μέσα στα οποία τα παιδιά μαθαίνουν και εξελίσσονται: η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα (η οποία γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο του άμεσου κοινωνικού περιγυρου), αναλύοντας τις μικροσυστημικές και μεσοσυστημικές σχέσεις που δύνανται να αναπτυχθούν μεταξύ τους. Το μοντέλο αυτό προχωρά παραπέρα, δίνοντας συγκεκριμένες κατευθύνσεις για το πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτή η συνεργασία στην πράξη, προσδιορίζοντας τους τύπους γονικής εμπλοκής και τις πρακτικές που μπορούν να καλλιεργήσουν τη θετική συνεργασία και εμπλοκή των γονέων (Epstein et al., 2019), υποστηρίζοντας ότι κάθε τύπος γονικής εμπλοκής συνεισφέρει σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Υπό την οπτική αυτή, η επιτυχής συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών προϋποθέτει την αξιοποίηση και των έξι τύπων σύμφωνα με την Epstein (2011). Αυτό που είναι σημαντικό είναι να παρέχονται στους γονείς ευκαιρίες συμμετοχής, που εντάσσονται σε όλους τους τύπους, ώστε να υπάρχει ποικιλία επιλογών και να μπορεί τελικά ο γονιός να βρίσκει έναν τρόπο να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να συνεργάζεται αποτελεσματικά με το σχολείο. Εστιάζοντας στον γραμματισμό, η τυπολογία της Epstein μπορεί να ενσωματώσει συγκεκριμένες πρακτικές. Οι τύποι γονικής εμπλοκής (2011) παρουσιάζονται με αναφορά σε ενδεικτικές πρακτικές γραμματισμού ως ένα πλαίσιο για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας με στόχο την ανάπτυξη των σχετικών με τον γραμματισμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1 Παραδείγματα πρακτικών για τη γονική εμπλοκή με εστίαση στην ενίσχυση των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των έξι τύπων γονικής εμπλοκής της Epstein

Τύπος γονικής εμπλοκής:	1.Γονική μέριμνα	2.Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας	3.Εθελοντική εργασία	4. Ενίσχυση μάθησης στο σπίτι	5. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	6. Συνεργασία με την κοινότητα
Στόχος:	Δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλόντων μάθησης στο σπίτι	Αμφίδρομη ανταλλαγή πληροφοριών	Οργάνωση γονέων για υποστήριξη μαθησιακών δραστηριοτήτων στο σχολείο	Οι γονείς ως «δάσκαλοι». Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά με δραστηριότητες σχετικές με το πρόγραμμα και τις δράσεις του σχολείου	Ενεργή συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου, μέσα από διαδικασίες διαβούλευσης. Αποτελεί σημαντική παράμετρο για να ενδραιωθεί η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο σε ένα πλαίσιο εταιρικής σχέσης	Αξιοποίηση κοινοτικών πόρων. Οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο και αρμόδιους κοινωνικούς φορείς, ώστε να ενισχυθούν τα σχολικά προγράμματα, αλλά και να προαχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών
Ενδεικτικές δραστηριότητες:	Ενημερωτικό υλικό (έντυπο ή και ηλεκτρονικό) για τρόπους οργάνωσης ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος	Ατομικές και ομαδικές συναντήσεις με γονείς με στόχο την ενημέρωση των γονέων αλλά & την ενημέρωση των εκπ/κών για ανάγκες/ενδιαφέροντα μαθητών. Δημιουργία δικτύου επικοινωνίας.	Καθιέρωση ημέρας για την εθελοντική συμμετοχή γονέων σε δραστηριότητες στην τάξη.	Διοργάνωση ενημερωτικών δράσεων με συμμετοχή γονέων (π.χ. δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας, με συμμετοχή γονέων.	Ερωτηματολόγια ανίχνευσης αναγκών/προτάσεων. Διατύπωση προτάσεων, από κοινού σχεδιασμός με τους εκπαιδευτικούς προγραμμάτων και εκδηλώσεων που αφορούν την προαγωγή των δεξιοτήτων γραμματισμού τόσο των παιδιών, όσο και των οικογενειών.	Ανεύρεση/ αξιοποίηση κοινοτικών πόρων για ενίσχυση βιβλιοθήκης σχολείου, αλλά και άλλων δράσεων (π.χ. εκτύπωση φύλλου εφημερίδας κ.α.)

Υπό το πρίσμα αυτών των δεδομένων, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την επίδραση μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης που βασίστηκε στην τυπολογία γονικής εμπλοκής της Epstein (2011) για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας – κοινότητας, εστιάζοντας στον γραμματισμό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία. Ειδικότερα στο άρθρο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που αφορούν στην επίδραση της παρέμβασης στις σχετικές με τον γραπτό λόγο γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και στις πρακτικές γονικής εμπλοκής.

Οι ειδικότερες ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

1. Εάν και σε ποιο βαθμό βελτιώθηκαν οι γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον γραπτό λόγο από την εφαρμογή του προγράμματος.
2. Εάν και σε ποιο βαθμό βελτιώθηκαν οι πρακτικές εμπλοκής των γονέων για τον γραμματισμό και πώς συνδέονται με τις γνώσεις των παιδιών για τον γραπτό λόγο.
3. Εάν η εφαρμογή της παρέμβασης είναι το ίδιο αποτελεσματική στην ηλικία των 4-5 και 5-6 ετών.
4. Εάν η εφαρμογή της παρέμβασης είναι το ίδιο αποτελεσματική για τα αγόρια και τα κορίτσια.

Μέθοδος

Εφαρμόστηκε ένα οιονεί πειραματικό ερευνητικό σχέδιο (Brayman, 2017· Thyer, 2012) επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, ώστε να αξιολογηθούν οι γνώσεις των παιδιών αλλά και οι πρακτικές γονικής εμπλοκής πριν και μετά την παρέμβαση. Το σχέδιο αυτό επέτρεψε τη σύγκριση των δεδομένων (γνώσεις για τον γραπτό λόγο των παιδιών αλλά και πρακτικές γονικής εμπλοκής) σε δύο χρονικές περιόδους, παρέχοντας μια πιο σαφή εικόνα της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης και των ενδεχόμενων βελτιώσεων, αναφορικά με τις πρακτικές γονικής εμπλοκής και τις γνώσεις των παιδιών για τον γραπτό λόγο.

Συμμετέχοντες

Η παρέμβαση εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ένα μονοθέσιο νηπιαγωγείο νησιωτικής περιοχής το διδακτικό έτος 2021-2022, το οποίο δεν συμμετείχε στη συνέχεια στην κύρια έρευνα. Το διδακτικό έτος 2022-2023 έγινε η κύρια εφαρμογή του προγράμματος με τη συμμετοχή πέντε νηπιαγωγείων στην πειραματική ομάδα και αντίστοιχα πέντε νηπιαγωγείων στην ομάδα ελέγχου, από τρεις διαφορετικές γεωγραφικές περιφέρειες της Ελλάδας: 1. Ιονίων Νήσων, 2. Κεντρικής Μακεδονίας και 3. Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Για την επιλογή των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία, καθώς η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα απαιτούσε τη δέσμευσή τους τόσο σε χρόνο, όσο και σε προσωπικό ενδιαφέρον. Η συγκεκριμένη μέθοδος διευκόλυνε την πρόσβαση σε άτομα πρόθυμα να συνεργαστούν, μειώνοντας παράλληλα πιθανά εμπόδια που σχετίζονται με την εθελοντική συμμετοχή (Creswell, 2015). Επιδιώχθηκε, ωστόσο, τα πέντε αυτά νηπιαγωγεία να παρουσιάζουν παρόμοια, στον μέγιστο δυνατό βαθμό, χαρακτηριστικά αναφορικά με την οργανικότητά τους, τη γεωγραφική τους αντιπροσώπευση, αλλά και το μαθητικό δυναμικό, με τα νηπιαγωγεία της ομάδας ελέγχου. Προκειμένου να διαπιστωθεί ότι οι ομάδες, πειραματική και ελέγχου, παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά, ώστε να διασφαλιστεί ότι ενδεχόμενες μεταβολές στις γνώσεις των παιδιών για τον γραμματισμό δεν προκύπτουν από τη διαφορετική αφετηρία των χαρακτηριστικών παιδιών, γονέων και νηπιαγωγών πραγματοποιήθηκε μια σειρά ελέγχων σχετικών με τις βασικές μεταβλητές της έρευνας (ικανότητες γραμματισμού παιδιών, αντιλήψεις και πρακτικές

γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού και τη μεταξύ τους σχέση και συνεργασία). Η συγκριτική διερεύνηση δεν είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Για τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων τόσο των συμμετεχόντων γονέων όσο και των παιδιών, δόθηκε ένας μοναδικός κωδικός σε κάθε συμμετέχοντα (γονέα και παιδί αντιστοίχα). Ο κωδικός αυτός αντιστοιχούσε σε έναν εξαψήφιο αριθμό που αναφερόταν στην ημερομηνία γέννησης των παιδιών με την προσθήκη του γράμματος Α ή Θ (όπου Α= αγόρι και Θ= θήλυ) (π.χ. Α28092019). Τον κωδικό αυτό καλούνταν να καταχωρήσουν οι γονείς κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση των πρακτικών γονικής εμπλοκής. Οι ίδιοι κωδικοί χρησιμοποιήθηκαν και από τους νηπιαγωγούς κατά την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης των γνώσεων των παιδιών για τον γραπτό λόγο. Αυτή η διαδικασία διασφάλιζε την αντιστοίχιση των δεδομένων μεταξύ προέλεγχου και μεταέλεγχου, χωρίς να είναι δυνατή η ταυτοποίηση των συμμετεχόντων. Κατά τον μεταέλεγχο, δεδομένα που δεν αντιστοιχούσαν σε ζεύγη δεδομένων αποκλείστηκαν, ώστε να εξασφαλιστεί η σύγκριση ίσου αριθμού δεδομένων από τις ίδιες μονάδες στις δύο φάσεις (Field, 2018).

Από το σύνολο των 175 παιδιών (95 στην Π.Ο. και 85 στην Ο.Ε.) κατά τον προέλεγχο 139 γονείς (μητέρες και πατέρες) από τις δύο ομάδες (Π.Ο. και Ο.Ε.) ανταποκρίθηκαν στις διαδικασίες διερεύνησης των πρακτικών εμπλοκής τους στο γραμματισμό των παιδιών, ενώ κατά τον μεταέλεγχο ανταποκρίθηκαν 136. Ο αποκλεισμός των τριών συμμετεχόντων κρίθηκε τυχαίος και φάνηκε ότι δεν επηρέασε τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, συμμετείχαν 78 γονείς από την Π.Ο. (60 μητέρες και 18 πατέρες) και 58 γονείς από την ομάδα ελέγχου (48 μητέρες και 10 πατέρες).

Παρόμοια, μικρός αριθμός παιδιών (N=5) χρειάστηκε να αποκλειστεί, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι η διαδικασία αξιολόγησης των γνώσεων των παιδιών για τον γραπτό λόγο εφαρμόστηκε και τις δύο φορές στην ίδια ομάδα παιδιών. Έτσι, στη διαδικασία αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο συμμετείχαν 126 παιδιά (70 στην Π.Ο., 56 στην Ο.Ε.). Το 46,5% των συμμετεχόντων παιδιών ήταν αγόρια και το 53,5% κορίτσια. Από αυτά τα παιδιά, το 45,7% ήταν προνήπια ηλικίας 4-5 ετών και το 54,3% νήπια ηλικίας 5-6 ετών. Για να αξιολογηθεί η ισοδυναμία των δύο ομάδων ως προς το φύλο και την ηλικία των παιδιών, εφαρμόστηκε ο έλεγχος χ^2 ανεξαρτησίας (Field, 2018). Εξετάστηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο κατηγορικών μεταβλητών (Π.Ο. και Ο.Ε.) με τις μεταβλητές «Φύλο» και «Ηλικία». Η ανάλυση έδειξε ότι οι δύο ομάδες είναι ισοδύναμες ως προς τις κατηγορίες «Φύλο» και «Ηλικία» αφού δεν αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις κατανομές τους (Πίνακας 2).

Ερευνητικά εργαλεία

Αξιολόγηση γνώσεων παιδιών για τον γραπτό λόγο

Η αξιολόγηση των γνώσεων των παιδιών για τον γραπτό λόγο πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Κριτηρίου Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο των παιδιών ηλικίας 4-7 (Clay, 2000). Το «Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο» αποτελεί στάθμιση στα Ελληνικά από την Τάφα (2017) του Concepts About Print (CAP Test) (Clay, 2000). Είναι κατάλληλο για παιδιά στη διαδικασία κατάκτησης του γραπτού λόγου, επιτρέποντας τη συστηματική παρατήρηση και καταγραφή συμπεριφορών που σχετίζονται με τον αναδυόμενο γραμματισμό. Ειδικότερα, το εργαλείο αυτό αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χειρίζονται τα βιβλία, την ικανότητά τους να γνωρίζουν τη φορά της ανάγνωσης, να κατανοούν ότι διαβάζεται το κείμενο και όχι η εικόνα, τις γνώσεις τους για την έννοια της λέξης και των γραμμάτων, την αντιστοιχία πεζών - κεφαλαίων, την αρχή και το τέλος της λέξης, το πρώτο και τελευταίο γράμμα της λέξης, καθώς και τις γνώσεις τους σχετικά με τη διάταξη του κειμένου, τη σειρά των λέξεων στο κείμενο, τη διάταξη των γραμμάτων στις λέξεις και στοιχεία στίξης. Το κριτήριο περιλαμβάνει 24 στοιχεία αξιολόγησης, ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την ελληνική στάθμιση ανέρχεται στο 0,90.

Πίνακας 2 Συχνότητες, ποσοστά και αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για την ισοδυναμία των ομάδων ως προς το φύλο και την ηλικία (N=126)

Κατηγορία	Πειραμα- τική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου	Συνολικά	Ποσοστό Π.Ο. (%)	Ποσοστό Ο.Ε. (%)	p-value χ^2
Φύλο						
Αγόρια	33	24	57	47,14%	45,28%	
Κορίτσια	37	29	66	52,86%	54,72%	
Σύνολο Φύλου	70	53	126	55,56%	44,44%	0,982
Ηλικία						
Νήπια	38	29	67	54,29%	54,72%	
Προνήπια	32	27	59	45,71%	45,28%	
Σύνολο (Νή- πια και προνή- πια)	70	56	126	55,56%	44,44%	0,921
Περιγραφικά Στοιχεία						
Μέσος Όρος	35	27,25				
Τυπική Απόκλιση	2,94	2,36				

Διερεύνηση πρακτικών γονικής εμπλοκής

Για τη διερεύνηση των πρακτικών γονικής εμπλοκής στον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Γονικής Εμπλοκής για τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο (ΕΓΕΓΝ-Γ) (Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2021), το οποίο αναπτύχθηκε στη βάση της θεωρίας της Epstein (2011). Στην αρχική κλίμακα εμπεριέχονται 43 προτάσεις που αφορούν και τους 6 τύπους της γονικής εμπλοκής (ποσοτική έκφραση της εμπλοκής), με εξειδίκευση στην ανάπτυξη του γραμματισμού, αλλά και μια σειρά προτάσεων που αφορούν την ποιοτική έκφραση της εμπλοκής σε μικροσυστημικό επίπεδο, δηλαδή το συναισθηματικό κλίμα της αλληλεπίδρασης γονέα και παιδιού. Κατά την αρχική εφαρμογή του, το ερωτηματολόγιο παρουσίασε πολύ υψηλή εσωτερική αξιοπιστία ($\alpha = .94$) (Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2021).

Προκειμένου να οργανωθούν οι προτάσεις του ερωτηματολογίου σε ευρύτερους παράγοντες που διευκολύνουν την ερμηνεία των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο κυρίων συνιστωσών και περιστροφή Varimax. Η εσωτερική εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκε μέσω του δείκτη alpha του Cronbach, παρουσιάζοντας υψηλή τιμή ($\alpha = ,88$). Επιπλέον, πριν τη διεξαγωγή της παραγοντικής ανάλυσης, εξετάστηκαν βασικές προϋποθέσεις εγκυρότητας (Γιαλαμάς κ.ά., 2024):

- (1) το πηλίκο [μέγεθος δείγματος (N) / αριθμός μεταβλητών (p)] να είναι μεγαλύτερο του 2 (Howitt & Cramer, 2014) και
- (2) έλεγχος μεταβλητών, μία προς μία, για πιθανή παρουσία ακραίων τιμών και σοβαρών αποκλίσεων από την κανονικότητα. Η κανονικότητα καθεμιάς δήλωσης αξιολογήθηκε αφενός οπτικά με παρατήρηση του ιστογράμματος μαζί με την καμπύλη κανονικότητάς του, του θηκογράμματος και του σόντομου γραφήματος τεταρτημορίων και αφετέρου στατιστικά με τη δοκιμασία Kolmogorov-Smirnov και τους λόγους λοξότητας και κύρτωσης με τα τυπικά σφάλματά τους (απόλυτη τιμή του λόγου < 3 για κανονικότητα).

Σχετικά με την εξέταση της ύπαρξης επαρκών ενδογενών συσχετίσεων και τη συνολική καταλληλότητα του δείγματος ώστε να εφαρμοστεί η διερευνητική παραγοντική ανάλυση στις κλίμακες, χρησιμοποιήθηκαν το στατιστικό μέτρο KMO (Kaiser-Meyer-Olkin

Measure of Sampling Adequacy) και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Για τον έλεγχο καταλληλότητας της κάθε δήλωσης χωριστά, προκειμένου να υπαχθεί στη διερευνητική ανάλυση, εξετάστηκε ο δείκτης MSA όπως προκύπτει στην αντίστοιχη θέση της διαγώνιου του πίνακα «Anti-image Correlation Matrix», με αποδεκτή τιμή $>0,5$ (Γιαλαμάς κ.ά., 2024). Τα κριτήρια που ελήφθησαν υπόψη για την εξαγωγή των παραγόντων ήταν (Brown, 2009; Costello & Osborne, 2005): (α) οι ιδιοτιμές των παραγόντων να είναι μεγαλύτερες ή ίσες της μονάδας, (β) ο έλεγχος Scree, ο οποίος απεικονίζει γραφικά την καμπύλη των ιδιοτιμών των παραγόντων, επιλέγοντας τους παράγοντες μετά από τους οποίους η καμπύλη τείνει να γίνει επίπεδη, (γ) οι προτάσεις να έχουν φορτίσεις μεγαλύτερες ή ίσες του ,40, (δ) σε κάθε παράγοντα οι προτάσεις που φορτίζουν να είναι τουλάχιστον 3, και (ε) οι παράγοντες να έχουν ικανοποιητική αξιοπιστία και στ) η θεωρητική και ερμηνευτική τους σημασία.

Κατά την παραγοντική ανάλυση της κλίμακας ΕΓΕΓΝ-Γ και προκειμένου να ικανοποιούνται τα κριτήρια που είχαν τεθεί, χρειάστηκε να απαλειφθούν εννέα προτάσεις (38, 8, 40, 12, 25, 1, 34, 30, 28), καθώς είτε δε φόρτιζαν ικανοποιητικά σε κάποιον παράγοντα, είτε δεν παρουσίαζαν εννοιολογική συνάφεια με τις μεταβλητές του παράγοντα στον οποίο φόρτωσαν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μεταβλητές που διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι θεμιτό να διαγράφονται (Hair et al., 2010). Η λύση των 3 παραγόντων ήταν αυτή που ικανοποιούσε σε μεγαλύτερο βαθμό τα κριτήρια που τέθηκαν. Η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin ήταν υψηλή (.733) ενώ το επίπεδο σημαντικότητας του δείκτη Bartlett's Test of Sphericity σημείωσε μηδενική τιμή.

Οι 3 παράγοντες αιτιολογούσαν το 45,5 % της διακύμανσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης διαμορφώθηκε μια αξιόπιστη δομή 33 προτάσεων. Κάθε παράγοντας αποτελείται από έντεκα προτάσεις. Οι προτάσεις του πρώτου παράγοντα παρουσιάζουν εύρος φορτίσεων από 0,497 έως 0,841. Ο παράγοντας αυτός περιγράφει τις πρακτικές των γονέων να συνεργαστούν με το σχολείο, να συμμετέχουν εθελοντικά σε δράσεις, αλλά και να προτείνουν οι ίδιοι δράσεις για τον γραμματισμό και ονομάστηκε *Πρακτικές Γονικής Εμπλοκής στο Σχολικό Περιβάλλον*. Η τιμή του συντελεστή α του Cronbach ήταν πολύ υψηλή ($\alpha=,905$). Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται επίσης από 11 προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές αναφέρονται στις πρακτικές γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό στο σπίτι. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Πρακτικές Γονικής Εμπλοκής στο Οικογενειακό Περιβάλλον*. Η τιμή του συντελεστή α του Cronbach στον παράγοντα ήταν εξίσου υψηλή ($\alpha=,867$). Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από αντίστοιχο αριθμό προτάσεων με εύρος φορτίσεων από ,835 έως ,433. Οι προτάσεις του παράγοντα αφορούν τις προσπάθειες των γονέων να ενθαρρύνουν το παιδί στην κατάκτηση του γραμματισμού και ονομάστηκε *Ενθάρρυνση και Κινητοποίηση*. Η τιμή α του Cronbach στον παράγοντα αυτό ήταν επίσης πολύ υψηλή (0,862).

Πίνακας 3 Παρουσίαση της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης του ΕΓΕΓΝ-Γ (Λύση 3 παραγόντων) (N= 136)

Πρόταση	Φορτίσεις παραγόντων		
	1	2	3
<i>Παράγοντας 1: Πρακτικές γονικής εμπλοκής στο σχολικό περιβάλλον</i>			
43. Συνεργάζομαι με το σχολείο για τη δημιουργία δικτύου επικοινωνίας με φορείς της τοπικής κοινότητας για σχετικά με τον γραμματισμό ζητήματα (π.χ. καταγραφή σχετικών φορέων, ορισμός εκπροσώπου επικοινωνίας κλπ.).	0,841	0,079	-0,42
42. Προτείνω ιδέες/τρόπους συνεργασίας του σχολείου με φορείς της τοπικής κοινότητας για σχετικά με την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών ζητήματα.	0,818	0,061	-0,32

39. Προτείνω/ βοηθώ στην οργάνωση από το νηπιαγωγείο εκδηλώσεων σχετικών με τον γραμματισμό (π.χ. ημερίδα με κάποιον ειδικό, συγγραφέα κλπ.).	0,817	0,092	0,053
41. Προτείνω ιδέες/ τρόπους για την οργάνωση ομάδων γονέων με σχετικά με τον γραμματισμό ζητήματα σε συνεργασία με άλλους τοπικούς φορείς.	0,805	0,046	-0,27
22. Συμμετέχω /βοηθώ σε αποφάσεις που αφορούν δράσεις σχετικές με τον γραμματισμό (για παράδειγμα στη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης, στο να βοηθήσω να οργανωθεί μια έκθεση βιβλίου ή κάτι άλλο).	0,719	0,046	0,123
11. Συμμετέχω /βοηθώ σε δράσεις του νηπιαγωγείου με άλλους φορείς και ειδικούς για την κατάκτηση του γραμματισμού.	0,677	0,014	0,208
36. Δωρίζω βιβλία για τη δανειστική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου.	0,672	0,160	0,035
20. Προτείνω δράσεις που αφορούν τη μάθηση και την κατάκτηση πρώιμων δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο όταν ρωτηθώ.	0,669	0,171	0,166
24. Συμμετέχω /βοηθώ στην τάξη σε δραστηριότητες γραμματισμού, από κοινού με το παιδί μου (π.χ. να γράψουμε μια κάρτα μαζί, να πω μια ιστορία), όταν προσκαλούμαι.	0,573	0,370	0,182
16. Συμμετέχω /βοηθώ σε δραστηριότητες σχετικές με τον γραμματισμό στην τάξη (π.χ. να αφηγηθώ μια ιστορία ή κάτι άλλο).	0,550	0,096	0,137
17. Στέλνω βιβλία ή και άλλο έντυπο υλικό (π.χ. φυλλάδια, περιοδικά κλπ.) στο νηπιαγωγείο, όταν δουλεύουν κάποιο σχετικό θέμα.	0,540	0,226	-0,193
<i>Παράγοντας 2: Πρακτικές γονικής εμπλοκής στο οικογενειακό περιβάλλον</i>			
31. Λέω/ δείχνω στο παιδί μου πόσο διασκεδάζω να παίζουμε μαζί παιχνίδια με λέξεις και γράμματα.	0,207	0,692	0,236
14. Παίζω με το παιδί μου γλωσσικά παιχνίδια (π.χ. φτιάχνουμε ομοιοκαταληξίες, λέμε γλωσσοδέτες, φτιάχνουμε παρέα μικρά ποιήματα ή ιστορίες κλπ.).	0,210	0,653	-0,005
19. Εξηγώ στο παιδί μου πόσο σημαντικό είναι να μάθει να αναγνωρίζει γράμματα και λέξεις.	-0,96	0,635	0,151
15. Παίζω παιχνίδια με λέξεις και γράμματα με το παιδί μου.	0,252	0,606	0,156
37. Ρωτάω το παιδί μου για το τι έκαναν /έμαθαν στο νηπιαγωγείο αναφορικά με την κατάκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης.	0,84	0,548	0,211
10. Όταν διαβάζω στο παιδί μου ένα βιβλίο, δείχνω πώς διαβάζουμε (π.χ. δείχνοντας με το δάχτυλο από αριστερά προς τα δεξιά).	0,117	0,545	0,195
18. Παρακινώ το παιδί μου να "διαβάσει" ταμπέλες στο σουπερ μάρκετ, ψάχνοντας τη λίστα με τα ψώνια.	0,292	0,504	-0,246
35. Λέω ιστορίες στο παιδί μου για το πώς κατάφερα εγώ (ή και άλλα άτομα στην οικογένεια) να μάθω να γράφω και να διαβάζω.	0,154	0,494	0,108
4. Σχολιάζω με το παιδί μου την πλοκή της ιστορίας που διαβάσαμε.	0,009	0,480	0,231

32. Προτρέπω το παιδί μου να γράφει το όνομά του στις ζωγραφιές του.	0,099	0,433	0,259
13. Όταν διαβάζω ένα βιβλίο στο παιδί μου συνηθίζω να του εξηγώ άγνωστες λέξεις.	0,081	0,432	0,287
<i>Παράγοντας 3: Ενθάρρυνση και κινητοποίηση</i>			
23. Επαινώ το παιδί μου, όταν προσπαθεί να αναγνωρίσει γράμματα και λέξεις.	0,194	0,018	0,835
7. Στο σπίτι υπάρχει σχετικό υλικό (μολύβια, χαρτιά, μαρκάδοροι κλπ.), ώστε το παιδί μου να έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί δημιουργικά.	0,167	-0,097	0,765
26. Εξηγώ στο παιδί μου πόσο σημαντικό είναι να "διαβάζει" βιβλία.	0,081	0,190	0,734
5. Αγοράζω στο παιδί μου βιβλία.	-0,089	0,172	0,701
29. Λέω /δείχνω στο παιδί μου πόσο απολαμβάνω να διαβάζουμε μαζί βιβλία.	-0,041	0,253	0,681
27. Επαινώ το παιδί μου, όταν προσπαθεί να γράψει/αντιγράψει το όνομά του ή άλλες μικρές λέξεις.	0,194	0,018	0,630
3. Πηγαίνω στο βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί μου.	0,186	0,257	0,582
33. Λέω στο παιδί μου πόσο πολύ μου αρέσει να διαβάζω βιβλία.	-0,041	0,253	0,515
6. Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσπαθεί περισσότερο για να κατακτήσει τις απαραίτητες πρώιμες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής.	0,159	0,270	0,484
9. Το παιδί μου βλέπει εμένα ή άλλα άτομα στην οικογένεια (πατέρα, αδέρφια κλπ.) να διαβάζουμε βιβλία, εφημερίδες.	-0,130	0,224	0,433

Διαδικασία

Σχεδιασμός και εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος

Για τη διεξαγωγή της έρευνας λήφθηκε άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας στην Έρευνα του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου της Θράκης. Η διάρκεια υλοποίησης του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος ήταν ένα πλήρες διδακτικό έτος.

Σκοπός του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος ήταν η ενίσχυση της συνεργασίας και της συνέργειας μεταξύ των τριών πλαισίων ανάπτυξης των παιδιών: της οικογένειας, του σχολείου αλλά και της ευρύτερης κοινότητας, με έμφαση στην προαγωγή των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μέσα από αυτήν τη συνεργατική προσέγγιση, επιδίωξη ήταν να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που θα ενδυνάμωνε τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναγνωρίζοντας τον κρίσιμο ρόλο τους στην προαγωγή της μάθησης και της ανάπτυξης των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών τους. Στόχος ήταν όχι μόνο η βελτίωση των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών, αλλά και η ενίσχυση των δεξιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων, προκειμένου να καλλιεργηθεί μια ισχυρή κοινότητα μάθησης στη βάση του κοινωνικοπαιδαγωγικού προσανατολισμού του σύγχρονου σχολείου. Ενισχυτικά στη φυσική κοινότητα μάθησης λειτουργήσε και ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης, διευκολύνοντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, αξιοποιώντας στην κατεύθυνση αυτή την πλατφόρμα Moodle.

Πριν την έναρξη του προγράμματος οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί επιμορφώθηκαν από την ερευνήτρια και την ακαδημαϊκά υπεύθυνη της παρέμβασης σε ζητήματα σχετικά με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ενημερώθηκαν και για τη δομή και τη διάρθρωση του προγράμματος.

Στόχος της πρώτης αυτής συνάντησης ήταν να βεβαιωθούν οι εκπαιδευτικοί ότι αφενός θα έχουν την υποστήριξη της υπεύθυνης του προγράμματος, αλλά αφετέρου να διαμορφώσουν το θεωρητικό υπόβαθρο που θα τους επέτρεπε να συνδιαλλαγούν τα ζητήματα της παρέμβασης. Η ερευνήτρια ενημέρωσε για τους στόχους της δράσης, την πορεία και τον ρόλο των συμμετεχόντων, επέλυσε απορίες και από κοινού τέθηκαν οι βάσεις για τη συνεργατική δράση. Επιπλέον στη συνάντηση αυτή τέθηκε το πλαίσιο συνεργασίας, εξασφαλίστηκε η δέσμευση των μελών και συμφωνήθηκαν, οι επόμενες ανατροφοδοτικές συναντήσεις. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν επιπλέον έξι συνεδρίες με την ερευνήτρια και τις νηπιαγωγούς που εφάρμοζαν την κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση, αξιολογώντας την πορεία εξέλιξής της. Η διαδικασία ανατροφοδότησης εντός των ομάδων και από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους και η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες για την επιτυχία και τη βιωσιμότητα των συνεργασιών σε τέτοια προγράμματα (Erstein et al., 2019 · Sheldon & Van Voorhis, 2004).

Μια φανταστική ιστορία με θεματική την εξερεύνηση ενός «βιβλιογαλαξία» αξιοποιήθηκε ως ιστορία «εφαλτήριο» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), προκειμένου ενισχύσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών. Η ιστορία αυτή εξελισσόταν σε σταθμούς, με τα παιδιά να επικοινωνούν με φανταστικούς εξερευνητές του διαστήματος και να ολοκληρώνουν διάφορες αποστολές μέσα σε ένα απόλυτα παιγνιώδες πλαίσιο. Η κούκλα μασκόνι του προγράμματος λειτουργούσε ως αφηγητής αλλά και ως συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η κούκλα αυτή βοηθούσε τα παιδιά να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους και να αναπτύξουν ικανότητες ομιλίας και επικοινωνίας. Επιπλέον, συνέβαλε στη δημιουργία μιας χαλαρής και ευχάριστης ατμόσφαιρας, ενισχύοντας τη συμμετοχή και τα κίνητρα των παιδιών.

Το πρόγραμμα περιλάμβανε πέντε «ενότητες» δραστηριοτήτων με ενδεικτικές προτεινόμενες δραστηριότητες που εστίαζαν σε δύο επίπεδα στοχοθεσίας. Εξυπηρετούσαν στόχους σχετικά με τον γραμματισμό, δηλαδή την ενίσχυση της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας αλλά και της πολυγλωσσικής επίγνωσης, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη κ.ά., 2022α, 2022β). Στόχευαν στην ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, με δραστηριότητες που αντανακλούσαν μια σταδιακά αυξανόμενη συμμετοχή των γονέων, εκκινώντας από αυτές που απαιτούσαν ένα χαμηλότερο βαθμό συνεργασίας των γονέων (π.χ. να συμμετέχουν σε μια δράση στο σχολείο, όπως να διαβάσουν παραμύθια με τα παιδιά κλπ.) και προχωρούσαν σταδιακά σε έναν υψηλότερο βαθμό εμπλοκής, όπως π.χ. να προτείνουν οι ίδιοι οι γονείς μια δράση ή και να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της).

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες δεν ήταν απόλυτα δομημένες, δίνοντας τη δυνατότητα αυτενέργειας των συμμετεχόντων στη βάση των ειδικότερων αναγκών κάθε σχολικής κοινότητας και οργανώθηκαν με άξονα την τυπολογία γονικής εμπλοκής της Erstein (2011, 2019), η οποία προτείνει έξι μορφές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Έτσι το πρόγραμμα περιλάμβανε: δράσεις στο σχολείο, δραστηριότητες στο σπίτι με συμμετοχή των γονέων, κοινές δράσεις σχολείου-οικογένειας στον σχολικό χώρο και δράσεις σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα.

Οι νηπιαγωγοί, καθώς και οι γονείς υποστηρίζονταν καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος με σχετικό εποπτικό υλικό, αποσαφηνίζαν κάθε φορά τους ειδικότερους μαθησιακούς στόχους των δράσεων. Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε, ώστε οι προτεινόμενες δραστηριότητες για το σπίτι να μπορούν να υλοποιηθούν με τη χρήση απλών, καθημερινών υλικών που βρίσκονται σε κάθε σπίτι, διασφαλίζοντας τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή όλων των παιδιών, χωρίς αποκλεισμούς λόγω οικονομικών ή άλλων δυσκολιών. Όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες ανακοινώνονταν στους γονείς μέσα από την ΗΚΜ, αλλά και με έντυπο ή άλλο ηλεκτρονικό τρόπο (mail) προκειμένου να ενημερώνονται όλοι οι γονείς και κυρίως αυτοί που δεν κρατούσαν συστηματική επαφή με την ΗΚΜ ή είχαν επιλέξει να μην εγγραφούν σε αυτή. Στην ΗΚΜ η συντονίστρια του προγράμματος αναρτούσε το σχετικό εποπτικό υλικό (στοχοθεσία, ενδεικτικές δραστηριότητες κ.ά.), ενώ πρόσβαση σταδιακά απέκτησαν τόσο οι

νηπιαγωγοί της πειραματικής ομάδας όσο και οι γονείς, οι οποίοι ενθαρρύνονταν να αναρτούν υλικό (φωτογραφίες, ζωγραφίες κλπ.) από τις δράσεις που υλοποιούνταν στο σχολείο αλλά και στο σπίτι, αλλά και να αλληλεπιδρούν, προτείνοντας δράσεις για υλοποίηση.

Τα επιμέρους αυτά στοιχεία ενσωματώθηκαν κάτω από την «ομπρέλα» ενός ευρύτερου σχήματος/μοντέλου που περιλαμβάνει τρεις νοητούς κύκλους (δημιουργία Ερευνητική Ομάδας, δημιουργία Παιδαγωγικής Ομάδας και Συνεργασία με την Τοπική Κοινότητα), οι οποίοι δεν λειτούργησαν ως διακριτές χρονικές περιόδους, αλλά είχαν χαρακτήρα διαμορφωτικό, εξυπηρετώντας τη σταδιακή μετάβαση όλων των συμμετεχόντων από ένα χαμηλό επίπεδο συνεργασίας σε ένα σταδιακά εξελισσόμενο. Κατέληξαν σε ένα πληρέστερο σχήμα συμμετοχής που περιλάμβανε συνεργατικές δράσεις με τη τοπική κοινότητα, αλλά παράλληλα ενίσχυε την εξοικείωση των όλων των μελών με τη συμμετοχή στη διαμόρφωση προτάσεων (Πίνακας 4).

Πίνακας 4 Συνοπτική περιγραφή κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος

	Δημιουργία ερευνητικής ομάδας Σεπτέμβριος- Οκτώβριος	Δημιουργία παιδαγωγικής ομάδας Νοέμβριος- Μάρτιος	Συνεργασία με την κοινότητα Απρίλιος Ιούνιος
Στοχοθεσία ως προς την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής	Διερεύνηση αναγκών συμμετεχόντων, εφαρμογή πρώτων πρακτικών	Διεύρυνση συνεργασίας, αναστοχασμός	Εμπλοκή τοπικής κοινότητας, αξιολόγηση
Διάρθρωση/ ενότητα προγράμματος	1η & 2η ενότητα	3η & 4η ενότητα	5η ενότητα
Γονική εμπλοκή (Erstein, 2011,2019)	1ος, 2ος, 4ος τύπος γονικής εμπλοκής	1ος, 2ος, 3ος, 4ος, 5ος τύπος γονικής εμπλοκής	1ος, 2ος , 3ος, 4ος, 5ος, 6ος τύπος γονικής εμπλοκής
Γλωσσικοί στόχοι	Ενίσχυση προφορικής & γραπτής επικοινωνίας	Ενίσχυση προφορικής & γραπτής επικοινωνίας, εισαγωγή πολυτροπικών κειμένων	Ενίσχυση προφορικής, γραπτής επικοινωνίας & πολυγλωσσικής επίγνωσης
Εξέλιξη ΗΚΜ	Έναρξη λειτουργίας ΗΚΜ, οργάνωση και αποδοχή μελών	Ενίσχυση αλληλεπίδρασης με την εισαγωγή νέων μορφών επικοινωνίας (chat, forum)	Εισαγωγή ομαδικών project
Ενδεικτικές δραστηριότητες	Στο σχολείο: 1. Επίσκεψη κούκλας μασκότ. Σχετικές δράσεις. Παρουσιάζεται η κούκλα, τα παιδιά ετοιμάζουν / καταγράφουν ερωτήσεις κλπ.	Στο σχολείο: ανακοίνωση νέας αποστολής από την κούκλα μασκότ (εξερεύνηση βιβλίο γαλαξία). Τα παιδιά διερευνούν τρόπους να φέρουν σε πέρας την αποστολή.	Στο σχολείο: δημιουργία ηχητικού μηνύματος σε διάφορες γλώσσες (π.χ. πρόσκληση για γιορτή) Στο σχολείο με τη συμμετοχή της οικογένειας;

<p>2. Συν αποφασίζε- ται με τα παιδιά η συμμετοχή στη δράση. Τα παι- διά ετοιμάζουν την αυτό- παρου- σίασή τους («γράφουν» στοι- χεία για τον ε- αυτό τους) κ.ά. Στο σπίτι με τη συμμετοχή γο- νέων: Π.χ.: αγα- πημένο αντικεί- μενο παιδιών. Ε- τοιμάζουν την παρουσίασή του που θα γίνει στην ομάδα της τάξης. Ανάρτηση υλικού με τη βο- ήθεια των γο- νέων στον ψη- φιακό πίνακα των μελών της Κ.Μ.</p>	<p>Καταγράφουν σε ομάδες τις προτά- σεις τους κλπ. Εισαγωγή πολυτρο- πικών κειμένων: δημιουργία χάρτη. Στο σχολείο με τη συμμετοχή γο- νέων: Διοργάνωση ημέρας φιλιαναγνωσίας: γονείς διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά. Γονείς συμμετέχουν στη δημιουργία ο- χήματος/ πυραύ- λου για την εξε- ρεύνηση του βι- βλιογαλαξία. Κα- ταγραφή υλικών κλπ. Στο σπίτι με τη συμ- μετοχή γονέων : δημιουργία χρο- νοκάψουλας με μηνύματα για τους κατοίκους του βιβλιογαλα- ξία και χάρτη πε- ριοχής τους.</p>	<p>δημιουργία πα- ραμυθιού. Στο σπίτι με τη συμμετοχή της οικογένειας: α- ναζήτηση υλικού για γλώσσες, δη- μιουργία ψηφια- κού παγκόσμιου χάρτη hot spot με ηχητικά και άλλα μηνύματα. Σε συνεργασία με την κοινότητα: Διοργάνωση ημε- ρίδας με συμμε- τοχή γονέων σχετικά με ζητή- ματα για τη γλωσσική ανά- πτυξη των παι- διών, οργάνωση βραδιάς αστρο- παρατήρησης με, συνεργασία με τοπικές βιβλιο- θήκες και άλλους φορείς, οργά- νωση ημέρας φι- λιαναγνωσίας με τη συμμετοχή συγγραφέα παι- δικών βιβλίων.</p>
--	--	--

Χορήγηση ερευνητικών εργαλείων

Το εργαλείο για την αξιολόγηση των γνώσεων των παιδιών για τον γραπτό λόγο, χορηγήθηκε στους μαθητές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα από τη νηπιαγωγό του τμήματος, καθώς κρίθηκε ότι η επιλογή αυτή θα συνέβαλε θετικά στη δημιουργία καλού κλίματος μεταξύ των παιδιών – ερευνητών/νηπιαγωγών τάξης και θα περιοριζε τις πιθανότητες απωλειών, λόγω δισταγμού των μαθητών να συνεργαστούν με ένα άτομο που δεν γνώριζαν. Πριν την έναρξη της χορήγησης των τεστ η ερευνήτρια οργάνωσε διαδικτυακή επιμορφωτική συνάντηση, στην οποία ενημέρωσε τις νηπιαγωγούς για την ακριβή διαδικασία χορήγησης του εργαλείου. Για τη χορήγηση του εργαλείου, αξιοποιήθηκε κάποιος βοηθητικός χώρος των νηπιαγωγείων (γραφείο ή ξεχωριστή αίθουσα), προκειμένου να εξασφαλιστεί στον μέγιστο βαθμό η προσοχή των μαθητών. Με την είσοδο τους στον χώρο διεξαγωγής της συνεδρίας, η νηπιαγωγός ενημέρωνε σχετικά με τις δραστηριότητες που θα έκαναν μαζί στη συνεδρία, παρουσιάζοντάς τες σαν παιχνίδια. Κατόπιν ξεκινούσε η διαδικασία. Η διαδικασία αξιολόγησης με το «Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο» περιλάμβανε την ανάγνωση μιας ιστορίας στο παιδί και την παρατήρηση της συμπεριφοράς του κατά την ανάγνωση. Καθώς η εκπαιδευτικός διάβαζε την ιστορία παρατηρούσε τον τρόπο με τον οποίο

εκείνο παρακολουθούσε το κείμενο και του υπέβαλε ερωτήσεις, σύμφωνα με το φύλλο καταγραφής του κριτηρίου, για να διαπιστώσει αν έχει κατακτήσει ορισμένες από τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Οι απαντήσεις του παιδιού καταγράφονταν και βαθμολογούνταν με βάση τις οδηγίες του εργαλείου. Στη συνέχεια η βαθμολογία μετατράπηκε σε μια δευτερογενή εννιάβαθμη κλίμακα για τη σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Στο Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο υπήρχε η δυνατότητα είτε μιας συνολικής βαθμολογίας είτε επιμέρους βαθμολογιών σε ενότητες, όπως αναγνώριση γραμμάτων, αντίληψη της σχέσης γραπτού και προφορικού λόγου κλπ. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η βαθμολογία της συνολικής εικόνας των παιδιών, καθώς προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατανόησής των παιδιών σχετικά με τις βασικές έννοιες του γραπτού λόγου, επιτρέποντας μια πιο ευρεία και συνθετική αποτίμηση των δεξιοτήτων τους, συνδυάζοντας επιμέρους στοιχεία σε μια ενιαία μέτρηση (Clay, 2000).

Παρόμοια, οι γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των πρακτικών γονικής εμπλοκής στον γραμματισμό των παιδιών (EFGN- Γ) δύο φορές: πριν την έναρξη της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης (T1) και με την ολοκλήρωσή της (T2). Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας google forms, διασφαλίζοντας την ανωνυμία και την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων/ συμμετεχουσών. Η χρήση μοναδικών κωδικών εξασφάλισε την αντιστοίχιση των απαντήσεων στα δύο χρονικά σημεία (T1 και T2).

Σχέδιο ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη διαδικασία αξιολόγησης των γνώσεων των παιδιών για τον γραπτό λόγο καθώς και των πρακτικών γονικής εμπλοκής, αναλύθηκαν στατιστικά με το λογισμικό IBM SPSS Statistics V. 26. Εφαρμόστηκε *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα, για να ελεγχθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, τόσο κατά τη φάση της πρώτης αξιολόγησης (T1), όσο και κατά τη φάση της επαναξιολόγησης (T2). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με δύο παράγοντες, για να εξεταστεί αν η παρέμβαση είχε την ίδια επίδραση τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, καθώς και στα νήπια και τα προνήπια της Π.Ο.

Για τον υπολογισμό της μεταβλητότητας των μετρήσεων μεταξύ των ομάδων αλλά και μεταξύ των διαφορετικών χρονικών σημείων, πραγματοποιήθηκε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Two-Way Repeated Measures ANOVA). Η ανάλυση αυτή επέτρεψε την αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της ομάδας (Π.Ο. ή Ο.Ε.) και της συνθήκης (πριν και μετά την παρέμβαση), παρέχοντας μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της επίδρασης της παρέμβασης σε σύγκριση με τα *t*-test, τα οποία εξετάζουν τις διαφορές ξεχωριστά. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης *r* του Pearson για να εξεταστεί η ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας διερεύνησης πρακτικών γονικής εμπλοκής στον γραμματισμό (EFGN- Γ) των παιδιών προσχολικής ηλικίας και των γνώσεων των παιδιών για τον γραπτό λόγο, όπως αυτές αξιολογήθηκαν με το Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο.

Αποτελέσματα

Έλεγχος T1

Γνώσεις παιδιών για τον γραπτό λόγο

Αναφορικά με τις γνώσεις των παιδιών για τον γραπτό λόγο, όπως αξιολογήθηκαν με το Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο, ο έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα κατά τον προέλεγχο δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων των παιδιών (Π.Ο. και Ο.Ε.). Ειδικότερα η Π.Ο. εμφάνισε μέσο όρο (Μ.Ο.)

4,57 με τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 2,05, ενώ η Ο.Ε. εμφάνισε μέσο όρο (Μ.Ο.) 5,14 με τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 1,24 με τη διαφορά αυτή να μην στατιστικά σημαντική, $t(126) = 1,732, p = ,086$.

Πρακτικές γονικής εμπλοκής στον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) που εφαρμόστηκε στους παράγοντες της κλίμακας διερεύνησης των πρακτικών γονικής εμπλοκής (ΕΓΕΓΝ-Γ), προκειμένου να προσδιοριστεί αν οι μέσοι όροι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων (Π.Ο. και Ο.Ε.) έδειξε ότι τόσο στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας όσο και στον 1ο και 2ο παράγοντα παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στις πρακτικές γονικής εμπλοκής.

Πιο συγκεκριμένα:

1. Πρακτικές Γονικής Εμπλοκής στο Σχολικό Περιβάλλον: Ο μέσος όρος της Π.Ο. (Μ.Ο.=2,63, Τ.Α.=0,087) ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο της Ο.Ε. (Μ.Ο.=1,91, Τ.Α.=0,103) ($t=5,087, df=135, p<0,001$).
2. Ενθάρρυνση και Κινητοποίηση: Ο μέσος όρος της Π.Ο. (Μ.Ο.=4,35, Τ.Α.=0,041) ήταν επίσης στατιστικά σημαντικά υψηλότερος σε σχέση με την Ο.Ε. (Μ.Ο.=4,06, Τ.Α.=0,064) ($t=3,936, df=135, p<0,001$).
3. Πρακτικές Εμπλοκής στο Οικογενειακό Περιβάλλον: Η Π.Ο. εμφάνισε υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,89, Τ.Α.=0,573) σε σχέση με την Ο.Ε. (Μ.Ο.=3,64, Τ.Α.=0,643), ωστόσο η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($t=2,325, df=135, p>0,001$).
4. Συνολική βαθμολογία κλίμακας: Η Π.Ο. εμφάνισε στατιστικά σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,59, Τ.Α.=0,500) συγκριτικά με την Ο.Ε. (Μ.Ο.=3,21, Τ.Α.=0,484) ($t=4,224, df=135, p<0,001$).

Έλεγχος T2

Γνώσεις παιδιών για τον γραπτό λόγο

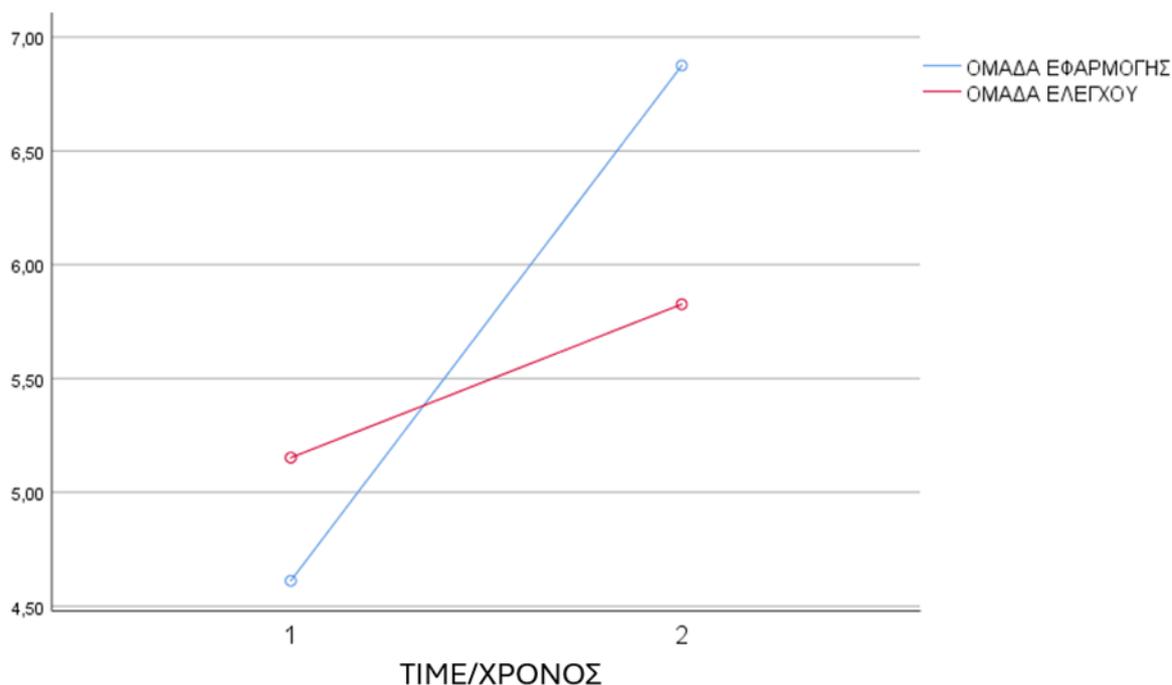
Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και αναφορικά με την αξιολόγηση των γνώσεων των παιδιών για τον γραπτό λόγο, η πειραματική ομάδα κατέγραψε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στο Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα σημείωσε μέσο όρο (Μ.Ο.) 6,8, με τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 1,4, ενώ η ομάδα ελέγχου κατέγραψε μέσο όρο (Μ.Ο.) 5,7 με τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 1,3. Η στατιστική ανάλυση επιβεβαίωσε τη σημαντικότητα της διαφοράς, $t(126) = 4,495, p<0,001$ (Πίνακας 5).

Πίνακας 5 Βαθμολογίες παιδιών κατά τον προ έλεγχο (T1) και μετά έλεγχο (T2) στο Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο(N= 126)

Πειραματική Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου			
Προ έλεγχος/T1		Μετά έλεγχος/T2		Προ έλεγχος/T1		Μετά έλεγχος/T2	
Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
4,5	2,05	6,8	1,4	5,1	1,2	5,68	1,3

Από την ανάλυση της διακύμανσης για τον έλεγχο της μεταβλητότητας των Μ.Ο. μεταξύ των δύο μετρήσεων στο σύνολο της βαθμολογίας σε κάθε ομάδα (Π.Ο. και Ο.Ε.) τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των παιδιών, $F(1,116)=222.85, p<0.001$. Επίσης, η αλληλεπίδραση μεταξύ παρέμβασης και της ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική, $F(1,116)=65.28, p<0.001$, υποδεικνύοντας ότι η αλλαγή στις επιδόσεις από τον προ έλεγχο στον μετά έλεγχο ήταν διαφορετική για την πειραματική ομάδα σε

σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Η Π.Ο. παρουσίασε στατιστικά σημαντικό, υψηλότερο ποσοστό μεταβλητότητας (Μ.Ο.= 2,27) από την Ο.Ε. (Μ.Ο.= 0,67) (Σχήμα 1).



Σχήμα 1 Επιδόσεις παιδιών στο Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο σε δύο χρόνους (T1, T2) για την Π. Ο. και την Ο.Ε.

Πρακτικές γονικής εμπλοκής στον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Κατά τον μεταέλεγχο (T2), η σύγκριση των μέσων όρων των δηλώσεων των γονέων μεταξύ των δύο ομάδων (Π.Ο. και Ο.Ε.) ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, τόσο στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας όσο και στους επιμέρους παράγοντες. Συγκεκριμένα, η Π.Ο. κατέγραψε υψηλότερο μέσο όρο στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας (Μ.Ο.=4,08, Τ.Α. = 0,404) συγκριτικά με την Ο.Ε. (Μ.Ο.=3,37, Τ.Α.=0,473), με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική, $t=9,46$, $df=136$, $p<0,001$.

Αναφορικά με τους επιμέρους παράγοντες:

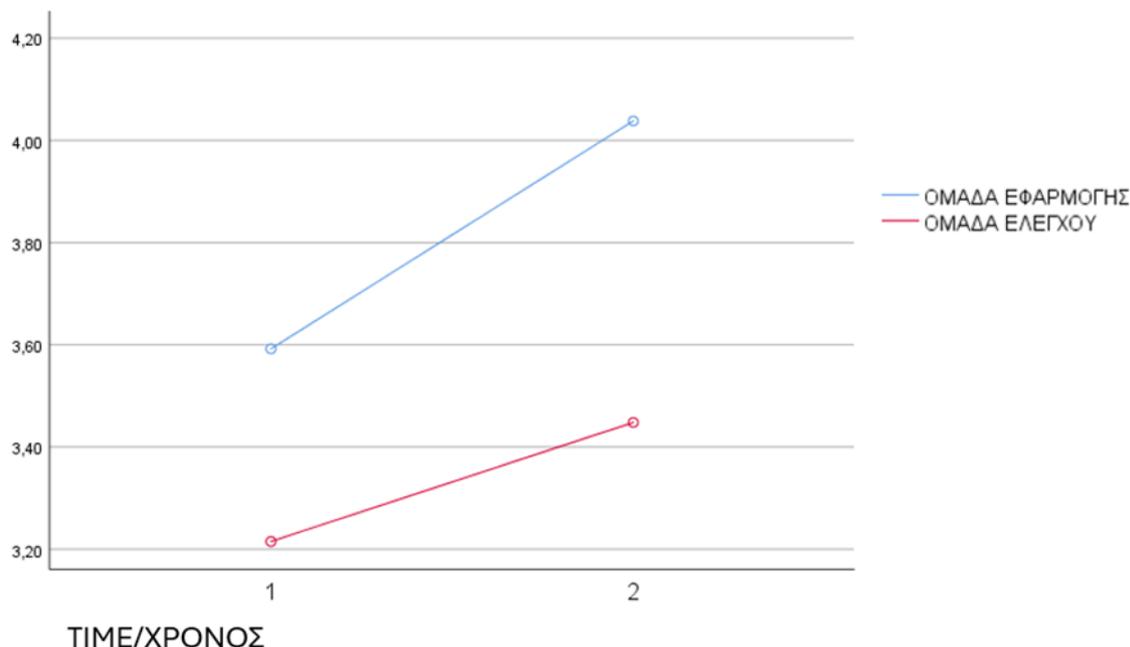
1. Ο παράγοντας «Πρακτικές Εμπλοκής στο Σχολικό Περιβάλλον» παρουσίασε αισθητά υψηλότερη μέση τιμή στην Π.Ο. (Μ.Ο.=3,76, Τ.Α.=0,610) συγκριτικά με την Ο.Ε. (Μ.Ο.=2,23, Τ.Α.=0,722), με τη διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική, $t=13,43$, $df=136$, $p<0,001$.
2. Στον παράγοντα «Πρακτικές Εμπλοκής στο Οικογενειακό Περιβάλλον», οι γονείς της Π.Ο. σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=4,13, Τ.Α.=0,442) σε σχέση με την Ο.Ε. (Μ.Ο.=3,81, Τ.Α.=0,569), με τη διαφορά να είναι επίσης στατιστικά σημαντική, $t=3,72$, $df=136$, $p<0,001$.
3. Στον παράγοντα «Ενθάρρυνση και Κινητοποίηση», η Π.Ο. είχε σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=4,35, Τ.Α.=0,371) σε σχέση με την Ο.Ε. (Μ.Ο.=4,07, Τ.Α.=0,493), με στατιστικά σημαντική διαφορά, $t=3,93$, $df=136$, $p<0,001$.

Οι τιμές αυτές συνοψίζονται στον Πίνακα 6, όπου παρουσιάζονται οι βαθμολογίες στο σύνολο των προτάσεων της κλίμακας ΕΠΓΝ-Γ σε δύο χρόνους (T1 και T2) υποδεικνύοντας τη στατιστικά σημαντική θετική επίδραση της παρέμβασης στις πρακτικές γονικής εμπλοκής.

Πίνακας 6 Περιγραφικά στοιχεία για τους παράγοντες της κλίμακας ΕΠΓΝ-Γ σε κάθε ομάδα (Π.Ο. & Ο.Ε.) σε δύο χρόνους (T1, T2)

Παράγοντες	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
	Προ έλεγχο/T1				Μετα έλεγχο/T2			
	Π.Ο.		Ο.Ε.		Π.Ο.		Ο.Ε.	
1.Πρακτικές γονικής εμπλοκής στο σχολικό περιβάλλον	2,63	0,87	1,91	0,103	3,76	0,610	2,23	0,722
2.Πρακτικές εμπλοκής στο οικογενειακό περιβάλλον	3,89	0,573	3,64	0,643	4,13	0,442	3,81	0,569
3.Ενθάρρυνση και κινητοποίηση	4,24	0,41	4,06	0,064	4,35	0,371	4,06	0,493
4.Συνολική βαθμολογία κλίμακας	3,59	0,500	3,21	0,408	4,08	0,40	3,37	0,473

Κατόπιν ο έλεγχος διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Repeated Measures ANOVA) έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της παρέμβασης στις πρακτικές γονικής εμπλοκής συνολικά (συνολική βαθμολογία κλίμακας). Υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του χρόνου/παρέμβασης και της ομάδας, [$F(1, 135) = 3.661, p < 0.001$], υποδεικνύοντας ότι η πειραματική ομάδα, η οποία έλαβε την παρέμβαση, παρουσίασε μεγαλύτερες βελτιώσεις συνολικά στις πρακτικές γονικής εμπλοκής σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα. Η Π.Ο. παρουσίασε στατιστικά σημαντικά υψηλότερη μεταβλητότητα στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας μεταξύ των δύο μετρήσεων (M.O. = 0,49) σε σχέση με την Ο.Ε. (M.O. = 0,16) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2 Μεταβολή Μ.Ο. στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας ΕΠΓΝ-Γ μεταξύ των δύο των ομάδων [Π.Ο. (1) , Ο.Ε.(2)] και των δύο χρονικών σημείων (T1, T2)

Διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης αναφορικά με το Φύλο και την Ηλικία των παιδιών

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στην Π.Ο. σε σχέση με τις μεταβλητές «Φύλο Παιδιού» και «Ηλικία Παιδιού», δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή που αποτυπώνει τη διαφορά στις βαθμολογίες των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση (Γιαλαμάς κ.ά., 2024). Συγκεκριμένα:

1. Δημιουργία νέας μεταβλητής: η νέα μεταβλητή «Difference» υπολογίστηκε ως η διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών των παιδιών στην κλίμακα μετά την παρέμβαση (T2) και πριν την παρέμβαση (T1). Αυτή η μεταβλητή αποτυπώνει την αλλαγή στις βαθμολογίες των συμμετεχόντων λόγω της παρέμβασης.
2. Φιλτράρισμα δεδομένων για την Π.Ο.: προκειμένου να ελέγξουμε την επίδραση στην πειραματική ομάδα, εφαρμόστηκε φίλτρο στα δεδομένα έτσι ώστε να περιλαμβάνονται μόνο τα άτομα που ανήκουν στην πειραματική ομάδα (Group = 1). Αυτό εξασφάλισε ότι η ανάλυση πραγματοποιήθηκε για τα δεδομένα της πειραματικής ομάδας και όχι για την ομάδα ελέγχου.
3. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με δύο παράγοντες, για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης σε σχέση με το φύλο (αγόρια, κορίτσια) και την ηλικία (νήπια, προνήπια). Η εξαρτημένη μεταβλητή στην ανάλυση ήταν η διαφορά στις βαθμολογίες των παιδιών στο τεστ πριν και μετά την παρέμβαση («Difference»).

Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση της παρέμβασης με βάση το φύλο [$F(1, 66) 1.599, p = 0.211$] ή την ηλικία [$F(1,66) 3.305, p = 0,074$].

Συζήτηση

Στην μελέτη αυτή εξετάστηκε η επίδραση ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος με τη συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας - Κοινότητας στις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς και τις πρακτικές γονικής εμπλοκής. Ειδικότερα, παρουσιάστηκε η επίδραση του προγράμματος στις γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης για τον γραπτό λόγο, όπως αυτές αξιολογήθηκαν σε δύο χρόνους (προ έλεγχος και μετα έλεγχος) με τη χρήση του Κριτηρίου Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο των Παιδιών ηλικίας 4-7 (Clay, 2000). Επιπλέον διερευνήθηκε η επίδραση της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης στις πρακτικές γονικής εμπλοκής με την αξιοποίηση του Ερωτηματολογίου Γονικής Εμπλοκής για τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο (ΕΓΕΓΝ-Γ) (Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2021).

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού κατά την προσχολική ηλικία είναι ένα ζήτημα που έχει διερευνηθεί στη σχετική βιβλιογραφία εκτενώς. Σε αντίθεση με την κυρίαρχη έμφαση που συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία και αναφέρεται στην ενίσχυση των πρακτικών γραμματισμού στις οικογένειες, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει την προοπτική της ενεργητικής συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μέσω κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Αυτή η προσέγγιση είναι απόλυτα εναρμονισμένη με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης (Πεντέρη κ.ά., 2022α, 2022β), ενισχύοντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την οικοδόμηση εκπαιδευτικών κοινοτήτων που υποστηρίζουν τη μάθηση και την ευημερία των παιδιών.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την επίδραση από την εφαρμογή του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος στην ενίσχυση των γνώσεων των παιδιών για τον γραπτό λόγο

αλλά και στις πρακτικές γονικής εμπλοκής. Οι βελτιώσεις που παρατηρήθηκαν κατά τον μετα-έλεγχο συμφωνούν με ευρήματα από σχετικές έρευνες. Έρευνα της Koch (2018) που μελετά την επίδραση της συμμετοχής γονέων σε εργαστήρια, στο πλαίσιο του προγράμματος Head Start, στις δεξιότητες γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας, έδειξε ότι οι γονείς που παρακολούθησαν τα εργαστήρια εμφάνισαν πιο συχνά δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους στο σπίτι, γεγονός που συνέβαλε σε σημαντική βελτίωση στις γλωσσικές και αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών. Η μελέτη αυτή αναλύει πώς τα εργαστήρια με τους γονείς, τα οποία παρέχουν πληροφορίες και πρακτικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου, μπορούν να βελτιώσουν το μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι και υπογραμμίζει τη σημασία της συμμετοχής των γονέων σε σχετικές δράσεις για την ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών. Σε μια διαχρονική μελέτη που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες, αξιολογήθηκε ένα πρόγραμμα γονικής εμπλοκής στο σχολείο για τον πρώιμο γραμματισμό, το οποίο είχε διάρκεια τριών ετών. Η μελέτη διαπίστωσε ότι τα προγράμματα γονικής εμπλοκής που βασίζονται στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας συνδέθηκαν με υψηλότερα επίπεδα επίδοσης των παιδιών σε βασικές δεξιότητες γραμματισμού (Crosby et al., 2015). Παρόμοια, σε μελέτη του Steiner (2014) εξετάστηκε η επίδραση ενός αντίστοιχου προγράμματος στις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών. Στη συγκεκριμένη μελέτη, το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες (Π.Ο. και Ο.Ε.), με την αξιολόγηση δεξιοτήτων για τον γραμματισμό των παιδιών πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών είχε θετική επίδραση στις δεξιότητες σχετικά με τον γραπτό λόγο των παιδιών σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, μελέτη των Swain και Cara (2019) στην Αγγλία καταλήγει στο ότι η συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας για τον γραμματισμό είχε ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι, ενισχύοντας έτσι συνολικά την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Αντίστοιχα, σε μια από τις ελάχιστες για τα ελληνικά δεδομένα σχετικές παρεμβάσεις, η Νικολουδάκη (2019) διερευνώντας τη συσχέτιση εντατικής γονικής και μη εντατικής γονικής συμμετοχής στις γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό, αξιοποιώντας ανάμεσα σε άλλα και το Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο για την αξιολόγηση των γνώσεων των παιδιών για τον γραπτό λόγο, διαπίστωσε την προβλεπτική αξία της γονικής συμμετοχής. Η γονική συνεργασία, σύμφωνα με την ερευνήτρια, είχε θετική επίδραση στις επιδόσεις των παιδιών σε όλες τις δοκιμασίες γνώσεων και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Οι γονείς προσπάθησαν να αλλάξουν, να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τις πρακτικές που ακολουθούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Νικολουδάκη, 2019). Ένα σημαντικό εύρημα στην έρευνα της Νικολουδάκη (2019) είναι ότι η βελτίωση στις γνώσεις και δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών παρατηρήθηκε τόσο στην ομάδα εντατικής όσο και στην ομάδα μη εντατικής γονικής συνεργασίας. Το αποτέλεσμα αυτό υποδεικνύει ότι η συνεργασία με τους γονείς μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων μπορεί να επιδρά θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, ανεξάρτητα από το αν εφαρμόζονται εντατικοί ή μη εντατικοί τρόποι γονικής εμπλοκής.

Αν και η ερευνήτρια ακολούθησε διαφορετικό μοντέλο παρέμβασης μέσω δομημένων δραστηριοτήτων, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι γονείς βρήκαν μέσα από τους διαφορετικούς τρόπους συνεργασίας (εντατική, μη εντατική) τη δυνατότητα να επιλέξουν αυτόν που ταίριαζε στις δικές τους ανάγκες. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με το μοντέλο γονικής εμπλοκής της Epstein (2011), το οποίο ακολουθήθηκε και στην παρούσα εργασία, και το οποίο μέσα από την πρόταση των διαφορετικών τύπων γονικής εμπλοκής, παρέχει στους γονείς τη δυνατότητα να συμμετέχουν με τρόπους που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Αυτό έχει ιδιαίτερη αξία, καθώς έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία αυτής της συνεργασίας στην ευημερία των παιδιών τους (Giovanco-Johnson, 2009) και επιθυμούν την ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή τους σε δράσεις για τον γραμματισμό (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2024), αρκεί να τους παρέχονται κατάλληλοι και

ευέλικτοι τρόποι συμμετοχής. Το εύρημα αυτό συμβάλλει στη συζήτηση σχετικά με το αν η γονική εμπλοκή πρέπει να είναι εθελοντική και στη βάση των εκούσιων αποφάσεων των γονέων για να είναι αποτελεσματική (Hughes & Black, 2002 · McGhee & Waterhouse, 2002), εφαρμόζοντας μια πιο «χαλαρή» προσέγγιση ή αν τα σχολεία μπορούν να καθοδηγήσουν και να παρακινήσουν τους γονείς, ακόμα και εκείνους που αρχικά δεν είχαν διάθεση να συμμετέχουν (Gensheimer et al., 1993 · Hughes & Black, 2002 · Jeynes, 2010 · McGhee & Waterhouse, 2002). Ο Jeynes (2012) σε μια εκτενή μετα ανάλυση 51 μελετών, ερευνώντας την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων γονικής εμπλοκής, καταλήγει στο ότι τα προγράμματα εκείνα στα οποία γονείς και εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ισότιμοι εταίροι, δίνοντας έμφαση στη σύμπραξη των δύο πλαισίων φαίνεται ότι είναι αυτά που επιφέρουν τα μέγιστα αποτελέσματα στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών. Στη βάση της κοινωνικοπαιδαγωγικής προοπτικής, πάνω στην οποία σχεδιάστηκε το πρόγραμμα της μελέτης αυτής, η ισότιμη συνεργασία και συμμετοχή σχολείου - οικογένειας, αποτέλεσε σημαντικό στόχο στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε και ως καταλληλότερη μέθοδος η συνεργατική έρευνα δράσης, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα σχολεία και οι γονείς συνεργάζονται ενεργά και σταδιακά στη δημιουργία του προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τις δικές τους ανάγκες και προτεραιότητες. Έτσι αποφεύγεται η προσέγγιση μιας «έτοιμης συνταγής» ενός προκαθορισμένου και εξ αρχής σχεδιασμένου προγράμματος δραστηριοτήτων που θα καλούνταν όλοι να εφαρμόσουν εξίσου ομοιόμορφα. Η επιλογή αυτή θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι εξασφαλίζει την εθελοντική και εκούσια συμμετοχή των γονέων, αφού και οι ίδιοι θα αισθάνονται ότι η φωνή τους ακούγεται, αλλά και τη «διακριτική» καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με την επιστημονική τους γνώση θα μπορούν να καθοδηγήσουν τους γονείς πώς να εμπλακούν, παρακινώντας και εκείνους τους γονείς που πιθανά μπορεί να μην είχαν προηγουμένως καμία διάθεση να εμπλακούν. Καθώς τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα στη συζήτηση αυτή είναι περιορισμένα, περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας αντίστοιχων προγραμμάτων θα ήταν σημαντική.

Κατά τον προ έλεγχο οι γονείς δήλωναν χαμηλή συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον. Εμπειρικά δεδομένα (Desforges & Abouchaar, 2003 · Hill & Tyson, 2009) έχουν δείξει ότι πράγματι η γονική εμπλοκή είναι συχνά πιο έντονη στο σπίτι παρά στο σχολείο, λόγω περιορισμένων ευκαιριών αλληλεπίδρασης με το σχολικό περιβάλλον. Η παρούσα έρευνα δείχνει ότι μετά την παρέμβαση η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο ενισχύθηκε σημαντικά. Αυτό καταδεικνύει ότι στοχευμένες και κατάλληλα σχεδιασμένες παρεμβάσεις μπορούν να διευκολύνουν και να ενθαρρύνουν τη γονική εμπλοκή και στο σχολικό περιβάλλον, παρέχοντας ευκαιρίες που υπερβαίνουν τους υπάρχοντες περιορισμούς. Οι Fan και Chen (2001) σε μια μετα ανάλυση ερευνών έδειξαν ότι, όταν οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά σε σχολικές δραστηριότητες μέσω στοχευμένων δράσεων, οι μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών βελτιώνονται, ενισχύοντας ταυτόχρονα την παρουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το εύρημα που αφορά στον αντίκτυπο της παρέμβασης στο σύνολο των παιδιών της Π.Ο., επιδρώντας θετικά και στατιστικά σημαντικά, στα αποτελέσματα σχετικά με τις γνώσεις των παιδιών για τον γραπτό λόγο, ανεξάρτητα από το φύλο και την ηλικία των παιδιών. Η απουσία διαφορών ως προς το φύλο, καθώς και την ηλικία είναι ένα θετικό εύρημα, αφού ενδέχεται να υποδηλώνει ότι το πρόγραμμα ήταν καθολικά προσαρμοστικό και κατάλληλο για όλα τα παιδιά. Αυτό το εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαιδευτική πράξη, γιατί αναδεικνύει τη σημασία ενός ουδέτερου και προσαρμοστικού σχεδιασμού παρεμβάσεων που μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση όλων των παιδιών. Θα μπορούσαμε επιπλέον να υποθέσουμε ότι η γονική εμπλοκή ενίσχυσε τη βελτίωση στις γνώσεις όλων των παιδιών για τον γραπτό λόγο, αναδεικνύοντας περαιτέρω τη δυναμική της. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αποτελούν αντικείμενο έντονης συζήτησης στη βιβλιογραφία σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία, δείχνοντας ότι σε τοπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές, αλλά όχι ιδιαίτερα ισχυρές διαφορές ως προς το φύλο, με τα κορίτσια να

επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων γραμματισμού (Below et al., 2010 · Chatterji, 2006 · Lee & Otaiba, 2015 · McTigue et al., 2021). Επιπλέον, η ηλικία φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, αφού τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά παρουσιάζουν περισσότερες δεξιότητες γραμματισμού (Crone & Whitehurst, 1999 · Penderi et al., 2023). Η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος σε μεγαλύτερες πληθυσμιακές ομάδες παιδιών κρίνεται ουσιαστική για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι ιδιαίτερα σημαντικά, δεδομένης της αυξανόμενης συνειδητοποίησης της σπουδαιότητας της γονικής εμπλοκής για τη μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών ευρύτερα, αλλά και ειδικότερα σε σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πρόσθετες έρευνες θα πρέπει να εξετάσουν ποια είναι η επίδραση της γονικής εμπλοκής, όταν σχολείο και οικογένεια εκφράζονται και εξελίσσονται ταυτόχρονα στη βάση κοινωνικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, παρόμοια με αυτή που παρουσιάστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα. Η «προσθετική αξία» αυτών των προγραμμάτων συνίσταται στο ότι οι γονείς μπορεί να έχουν ακόμη μεγαλύτερο αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους από ό,τι πιστεύαμε προηγουμένως, μελετώντας κυρίως προγράμματα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας που εστίαζαν στην πλειονότητά τους στους μετασχηματισμούς των πρακτικών γονικής εμπλοκής στο οικογενειακό περιβάλλον.

Η παρούσα έρευνα συνοδεύεται από ορισμένους περιορισμούς. Ένας σημαντικός περιορισμός αφορά την επιλογή βολικής δειγματοληψίας για τη συγκρότηση των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου). Η επιλογή αυτή, αν και κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να εξασφαλιστεί η δέσμευση των συμμετεχόντων ως προς την εμπλοκή τους στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, μπορεί να περιορίσει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθιστώντας επισφαλή την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον ευρύτερο πληθυσμό. Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν πιο αντιπροσωπευτικές μεθόδους δειγματοληψίας, διασφαλίζοντας μεγαλύτερη εγκυρότητα και γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων και βέβαια μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων. Η εξασφάλιση των παραπάνω προϋποθέσεων θα επιβεβαιώνει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, προωθώντας τη σύνδεση του μοντέλου των έξι τύπων για τη γονική εμπλοκή της Epstein (2011) με πρακτικές εφαρμογές. Αυτό θα είχε θετικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση ενός βιώσιμου και αποτελεσματικού μοντέλου συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενισχύοντας παράλληλα τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς.

Τα αποτελέσματα μπορούν να συντελέσουν στην ανάδειξη της σημασίας του σχεδιασμού και της υλοποίησης κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα και υποδεικνύουν την ανάγκη για μελέτες μεγαλύτερης διάρκειας, ώστε να διερευνηθεί η μακροχρόνια αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων. Η διερεύνηση της επίδρασης τους σε ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας επίσης μπορεί να συμβάλλει σε μια περισσότερο ολοκληρωμένη και σφαιρική κατανόηση του ζητήματος.

Αναφορές

- Altun, D., Tantekin Erden, F., & Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments about preschoolers' early literacy development. *Psychology in the Schools, 55*(9), 1098-1120. <https://doi.org/10.1002/pits.22153>
- Below, J. L., Skinner, C. H., Fearing, J. Y., & Sorrell, C. A. (2010). Gender differences in early literacy: Analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes. *School Psychology Review, 39*(2), 240-257.

- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 681-706. <https://doi.org/10.1080/10862960109548129>
- Bloome, D., & Kim, M. (2016). Storytelling: Learning to read as a social and cultural process. *Prospects*, 46(3-4), 391-405. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9414-9>
- Brayman, A. (2017). *Social research methods: The basics* (2nd ed.). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. Moen, G.H. Elder Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). American Psychological Association.
- Brown, T. (2009). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Bus, A. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. In L. Verhoeven, & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 43-57). Routledge.
- Chatterji, M. (2006). Reading achievement gaps, correlates, and moderators of early reading achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) kindergarten to first-grade sample *Journal of Educational Psychology*, 98, 489 -507.
- Clay, M. (2000). *Concepts about print*. Heinemann.
- Costello, A., & Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.7275/JYJ1-4868>
- Council of the European Union. (2018, May 22). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&utm_source
- Creswell, J. W. (2015). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Crone, D. A., & Whitehurst, G. J. (1999). Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 604-614. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.604>
- Crosby, S.A., Rasinski, T.V., Padak, N.D., & Yıldırım, K. (2015). A 3-Year study of a school-based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research*, 108, 165 - 172. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.867472>
- Γιαλαμάς, Β., Λαβίδας, Κ., & Μάνεσης, Δ. (2024). *Στατιστικές μέθοδοι και τεχνικές στις κοινωνικές επιστήμες με τη χρήση SPSS [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο]*. Κάλλιπος.
- Deckner, D., Adamson, L., & Bakeman, R. (2006). The contributions of mother-child book reading to preschoolers' language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support, and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. Department for Education and Skills.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P.J. (2019). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child development*, 91, 383-399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Duffy, G., & Gallagher, T. (2017). Shared education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18(1), 107-134. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9319-5>

- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (2012). *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau*. Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY).
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnership: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S., Salinas, K., C., Jansron, N., R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D.G., & Williams, K., J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. SAGE publications.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Αξιολόγηση βασικών δεξιοτήτων στην αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση: Κατευθυντήριες πολιτικές (Έγγραφο εργασίας SWD(2012) 371)*. Εκδόσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0371:FIN:EN:PDF>
- Farrant, B., & Zubrick, S. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364. <https://doi.org/10.1177/0142723711422626>
- Field, A. (2018). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. (Μ. Μαύρη, & Γ. Γκίτσος, Επιμ.), Προπομπός.
- Gensheimer, L. K., Ayers, T. S., & Roosa, M. W. (1993). School-based preventative interventions for at-risk populations: Practical and ethical issues. *Evaluation & Program Planning*, 16, 159-167.
- Giovacco-Johnson, T. (2009). Portraits of partnership: The Hopes and Dreams Project. *Early Childhood Education Journal*, 37, 127-135. <https://doi.org/10.1007/S10643-009-0332-1>
- Hair, J., Anderson, R., Black, B. Babin, B., & Black, W. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th edition). Pearson
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Howitt, D., & Cramer, D. (2014). *Introduction to Statistics in Psychology* (5th ed.). Pearson Education
- Hughes, P., & Black, A. (2002). The impact of various personal and social characteristics on volunteering. *Australian Journal of Volunteering*, 7(2), 59-69.
- Jeager, E. L. (2017). Negotiating complexity: A bioecological systems perspective on literacy development. *Human Development*, 59(4), 163-187. <https://doi.org/10.1159/000448743>
- Jeynes, W. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>

- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524–546. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.4.5>
- Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134–146. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.134>
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D., & Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48(4), 969–986. <https://doi.org/10.1037/a0026400>
- Lee, J. A., & Otaiba, S. A. (2015). Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: a multiple-group confirmatory factor analysis approach. Educational research and evaluation. *An International Journal on Theory and Practice*, 21(1), 40–59. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.10>
- Lin, D., Wong, K. K., & McBride-Chang, C. (2012). Reading motivation and reading comprehension in Chinese and English among bilingual students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(3), 717–737. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9297-8>
- Logan, J. A. R., Justice, L. M., Yumus, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million-word gap. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383–386. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000657>
- McGhee, J., & Waterhouse, L. U. (2002). Family support and the Scottish children's Hearing system. *Child & Family Social Work*, 7, 273–284.
- McTigue, E. M., Schwippert, K., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., & Solheim, O. J. (2021). Gender differences in early literacy: Boys' response to formal instruction. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 690–705. <https://doi.org/10.1037/edu0000626>
- Meng, C. (2021). Parent-child interactions longitudinally mediate the association between shared literacy activities and emergent literacy and oral language skills. *Read Writ*, 34, 1593–1612. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10130-z>
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη*. Αρμός
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική παιδαγωγική: Θεωρία και πράξη*. Παπιαζήση
- Neuman, S. B. & Dickinson, D. (2006) (Eds). *Handbook of early literacy research*. Guilford Press.
- Newland, L. A., Gapp, S. C., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Syed, D. C., & Wu, C.-H. (2011). Mothers' beliefs and involvement: Links with preschool literacy development. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 9, 67–90.
- Νικολουδάκη, Ε. (2019). Η αξιολόγηση της συμμετοχής των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο γραμματισμό και στη φυσική δραστηριότητα. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης (ND 46749). <http://hdl.handle.net/10442/hedi/46749>
- Παπαναστασάτου Ε., & Πεντέρη Ε. (2024). Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων και νηπιαγωγών για τη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας στο πλαίσιο συμμετοχής σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 3(1), 77–95. <https://doi.org/10.12681/thea.36749>
- Πεντέρη, Ε., & Παπαναστασάτου, Ε. (2021). Διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 9(2), 208–239. <https://doi.org/10.12681/ppej.25991>

- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννη, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 2-26. <https://doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννη, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 97-122.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Διευρυμένη έκδοση*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΙΕΠ
- Penderi, E., Karoussou, A., & Papanastasatou, I. (2023). A multidimensional-multilevel approach to literacy-related parental involvement and its effects on preschool children's literacy competences: a sociopedagogical perspective. *Education Sciences*, 13(12), 1192. <https://doi.org/10.3390/educsci13121192>
- Πεντέρη, Ε. & Παπαναστασάτου, Ε. (2022). Γονική εμπλοκή και ικανότητες γραμματισμού παιδιών νηπιαγωγείου: Κοινωνικοπαιδαγωγικές και αναπτυξιακές προεκτάσεις. *Ψυχολογία*, 27(2), 82-100. https://doi.org/10.12681/psy_hps.31763
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A Review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117. <https://doi.org/10.1177/1468798409356987>
- Rowe, M.L., & Zuckerman, B. (2016). Word gap redux: Developmental sequence and quality. *JAMA pediatrics*, 170 9, 827-828. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.1360>
- Στελλάκης, Ν. (2007). *Ανάδυση του γραμματισμού και οικογενειακές πρακτικές*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5, 253 - 278. <https://doi.org/10.1177/1468798405058688>
- Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.125.30434>
- Steiner, L. (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning. *Reading Psychology*, 35(8), 703-735. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.801215>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*. Routledge.
- Swain, J., & Cara, O. (2019). The role of family literacy classes in demystifying school literacies and developing closer parent-school relations. *Cambridge Journal of Education*, 49, 111 - 131. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1461809>
- Τάφα, Ε. (2017). *Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο για παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών*. Πεδίο

- Thyer, Bruce A., *Quasi-Experimental Research Designs*, Pocket Guides to Social Work Research Methods (2012; online edn, Oxford Academic, 24 May 2012), <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195387384.001.0001>
- Timmons, K., & Pelletier, J. (2015). Understanding the importance of parent learning in a school-based family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4), 510–532. <https://doi.org/10.1177/1468798414552511>
- Unicef (2019). For Every Child, Reimagine. UNICEF Annual Report 2019. New York: United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/media/74016/file/UNICEF-annual-report-2019.pdf>

Παρελήφθη: 15.12.2024, Αναθεωρήθηκε: 21.5.2025, Εγκρίθηκε: 27.5.2025